

Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação

LINDIANE VIVIANE MORETTI

Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês:
diferentes olhares, diferentes práticas

São Paulo

2014

LINDIANE VIVIANE MORETTI

**Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês:
diferentes olhares, diferentes práticas**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para a obtenção de
título Mestre em Educação

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientadora: Prof. Dra. Lívia de Araújo Donnini Rodrigues

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2014

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.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12 Moretti, Lindiane Viviane

M845f Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas / Lindiane Viviane Moretti; orientação Lívia de Araújo Donnini Rodrigues. São Paulo: s.n., 2014.
128 p.: il., grafs., tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Formação de professores 2. Língua inglesa – Estudo e ensino 3. Ensino fundamental 4. Desenvolvimento profissional 5. Professores – Formação profissional 6. Saberes docentes I. Rodrigues, Lívia de Araújo Donnini, orient.

MORETTI, Lindiane Viviane. Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de mestre em Educação.

Aprovado em: Setembro de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Lívia de Araújo Donnini Rodrigues (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura:

Prof. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha
Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas

Assinatura:

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura:

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc (Suplente)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura:

Profa. Dra. Walkyria MonteMór (Suplente)
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Assinatura:

Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello (Suplente)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Assinatura:

Dedicatória

Dedico minha dissertação à minha mãe que sempre entendeu a educação como um instrumento de transformação social.

Dedico minha dissertação àqueles meus colegas, professores de inglês das escolas públicas, que apesar de toda a desvalorização de nossa prática profissional, insistem em mostrar aos seus alunos que aprender inglês é possível.

Dedico minha dissertação aos meus colegas da EMEF Raul Pompeia, que me apoiaram no início da empreitada em detrimento de seus interesses.

Dedico minha dissertação a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que ela se materializasse.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora pelo apoio incondicional ao meu trabalho, por me colocar no eixo quando sentia que me faltava algo, por me mostrar o que eu conseguia fazer, por demonstrar com sua própria ação que todos podem aprender, por carinhosamente indicar o que precisava de aprimoramento.

Agradeço à minha irmã e irmão que sempre valorizaram minha vontade de aprender.

Agradeço à Barbara Souza que, logo no início do processo, me ajudou na superação dos medos.

Agradeço aos meus amigos Beto Alves, Andrea G. de Araújo e Sofia Furlan pelos exercícios que estimularam a concentração, pela paciência de ouvir meus desabafos, pelos chás e cantorias nos momentos de tristeza.

Agradeço aos meus amigos Daniela Bahia, Luciana Kuk, Jaime Kuk, Marta Guedes, Katia Alexandre, Sandra Brandão e Valmir Santos por sempre resgatarem em mim lembranças que me transformaram na professora que sou.

Agradeço à minha banca de qualificação, Profa. Dra. Gláucia D'olim Marote e Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos, que permitiu a percepção dos ajustes necessários à pesquisa.

Agradeço à Andrea Augusta, Augusto Rezende, Claudia Viegas e Sahsha Dellatorre pelo companheirismo cotidiano necessário ao nosso trabalho.

Agradeço à Escola de Aplicação da Faculdade de Educação que oportuniza o tempo para aperfeiçoamento.

Agradeço à Fipen (Faculdade Instituto Paulista de Ensino), em especial à coordenadora Prof. Ms. Maria Lúcia Massi Gilli, pelo tempo de afastamento que me concederam.

Agradeço ao meu ex-aluno da Fipen, Welton Ramos, pela ajuda com a tabulação dos dados e a confecção dos gráficos.

Agradeço à Roberto de Mello Junior pela revisão final do texto.

Um poema

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

MORETTI, Lindiane Viviane. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de mestre em Educação.

Resumo

O objetivo desta dissertação é compreender de que maneira o olhar do formador influencia nas práticas e contribui para as aprendizagens de professores de inglês dentro de um contexto de formação em que o diálogo entre esses agentes é parte das premissas do programa de formação. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória (COHEN, MANION, 2002). Utiliza-se dos procedimentos delineados pela metodologia de análise de conteúdo (MORAES, 1999) para encontrar e compreender as mudanças e permanências de ações dos professores após a participação em Oficinas de Formação e durante as sessões de Acompanhamento (*Feedback*). Apoiar-se, principalmente, nos conceitos de desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), nos saberes docentes (TARDIF, 2012) e nos modelos de formação de professores com perspectiva crítico-reflexiva (NUNES e NUNES, 2013). Reflete sobre a formação inicial do professor de inglês e a valorização das línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras (FERRO, 1998; DINIZ-PEREIRA, 1999; LEFFA, 2001; PAIVA, 1997, 2003; BUSNARDI e FERNANDES, 2010) e conseqüentemente sobre os desafios para a formação contínua de professores de inglês para crianças (ROCHA, 2007; IALAOGA e DURAN, 2008; SEGANFREDO e BENEDETTI, 2009). Conclui que um olhar que integra os conhecimentos dos agentes da formação (professor e formador) aos conhecimentos da formação promove mais aprendizagens, contudo, não é determinante, há mais o que se considerar. Finalmente, aponta para a necessidade de valorização dos saberes da prática e das concepções de ensino-aprendizagem, não só dos saberes disciplinares, para a criação de programas de formação de formadores.

Palavras-chave: formação de professores de Inglês; desenvolvimento profissional, relação formador-professor, saberes docentes; oficinas de formação; ensino de inglês para crianças; formador de professor

MORETTI, Lindiane Viviane. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de mestre em Educação.

Abstract

This dissertation aims to understand how the vision of the education influences and contributes to teacher development in a context where dialogue between them is part of the premise of the teacher educator program. It is a qualitative research of exploratory and descriptive nature (COHEN, MANION, 2002). It relies on procedures from content analysis (MORAES, 1999) to search and comprehend changes or stagnation of teacher's action after the course of workshops and during feedback meetings. The text is mainly grounded in the concepts of professional development (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) and teacher knowledge (TARDIF, 2012) as well as model for teacher development based on a critical-reflective perspective (NUNES e NUNES, 2013). It discusses undergraduate courses for English teachers and the value – or not - of foreign languages in Brazilian public schools (FERRO, 1998; DINIZ-PEREIRA, 1999; LEFFA, 2001; PAIVA, 1997, 2003; BUSNARDI e FERNANDES, 2010); therefore, it brings out the challenges for English teachers when they attend in-service courses for teaching children (ROCHA, 2007; IALAOGA e DURAN, 2008; SEGANFREDO e BENEDETTI, 2009). It concludes that if the trainer looks at the teacher and his/her knowledge in an integrative way, the teacher is more likely to gain new knowledge. However, the look is not determining, there is more to it. Finally, this dissertation suggests the need to value not only teacher educators' academic knowledge, but experience and learning and teaching concepts as principles for being a teacher educator, among other criteria.

Key words: teacher development; professional development; feedback; teacher knowledge; teacher educator; workshops; English to young learners

Lista de Siglas

DOT – Diretoria de Orientações Técnicas da PMSP

PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo

PLIC – Programa Língua inglesa para crianças (Inserção do inglês na grade)

ELIC – Ensino de língua inglesa para crianças (Programa de Formação - Oficinas e Acompanhamento)

FAFE- Fundação de Apoio a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

RMSP – Rede Municipal de São Paulo

Lista de Figuras

Figura 1: Características para o professor de inglês para crianças - Seganfredo e Benedetti (2009)	26
Figura 2: Linha do Tempo – Implementação do programa	29
Figura 3: Fases do Programa de Formação	30
Figura 4: Questionário para levantamento do perfil dos professores	35
Figura 5: Formação Inicial.....	37
Figura 6: Outros Cursos	37
Figura 7: Expectativas para ensinar	38
Figura 8: Dados da Unidade	53
Figura 9: Cronograma de visitas	54
Figura 10: Lista de Presença	54
Figura 11: Observação de aula	55
Figura 12: Relatório Mensal	55

Lista de Tabelas

Tabela 1: Perfil das autoras	32
Tabela 2: Perfil 2 das autoras	32
Tabela 3: Perfil das Oficineiras	33
Tabela 4: Perfil das Formadoras	34
Tabela 5: Experiência dos Professores com diferentes faixas etárias	36
Tabela 6: Amostra: expectativa para ensinar	39
Tabela 7: Amostra: domínio linguístico e metodológico	40
Tabela 8: Síntese dos objetivos de Aprendizagem no Programa	44
Tabela 9: Estrutura dos Roteiros de Formação.....	45
Tabela 10: Análise do texto de apresentação.....	46
Tabela 11: Análise item 1 do texto Fundamentação Teórica.....	47
Tabela 12: Análise do item 2 do texto Fundamentação teórica	48
Tabela 13: Análise do item 3 do texto Fundamentação Teórica.....	49
Tabela 14: Análise do item 4 do texto Fundamentação Teórica.....	50
Tabela 15: A estrutura das atividades	50
Tabela 16: Objetivos das ações didáticas	51
Tabela 17: Número de relatórios, formadores e professores.....	59
Tabela 18: Relatórios Selecionados	60
Tabela 19: Relatórios Excluídos	61
Tabela 20: Unidades de análise dos relatórios	62
Tabela 21: Primeira tabela dos olhares	97
Tabela 22: Segunda tabela dos olhares	97

SUMÁRIO

Sumário	12
Pesquisadora	14
Introdução	15
Capítulo I – A construção da Pesquisa	16
1.1. Da Justificativa	16
1.2. Do Aporte teórico da pesquisa	17
▪ Do Profissionalismo, da práxis e do Desenvolvimento Profissional	17
▪ Da Desvalorização do ensino de Inglês no Brasil	19
▪ Dos Paradigmas e formação de professores de inglês	20
▪ Da Necessidade de formação para o ensino de inglês para crianças	23
Do que retiramos do aporte teórico	26
Capítulo II – Macro Contexto da Pesquisa	28
2.1 Da Política de implantação de língua Inglesa nas aulas do Ciclo I	28
2.2 Do Programa de Formação de Professores	30
2.2.1 Dos agentes de formação	31
2.2.1.1 Autoras	32
2.2.1.2 Oficineiras	33
2.2.1.3 Formadoras-Parceiras	33
2.2.1.4 Os Professores	34
2.3 Das Oficinas de Formação	40
2.3.1 Dos Materiais Utilizados nas Oficinas	43
2.3.1.1 Da Organização dos Roteiros	44
2.3.1.2 Roteiro 1 – Leitura e Análise	45
2.4 Da Segunda fase – Acompanhamento	53
Do macro contexto da pesquisa	56
Capítulo III – Corpus e metodologia de análise	58
3.1 Da Metodologia e do corpus	58
3.1.1 Do Processo de Leitura para Composição do <i>Corpus</i>	59
3.1.2 A Preparação do <i>corpus</i>	59
3.1.3 A Unitarização do <i>corpus</i>	61
3.1.3.1 Leitura e compreensão das unidades de análise	63
3.1.4 A Categorização das unidades de análise	96
3.1.5 A Descrição das categorias	97

▪ Grupo I – olhar integrador-parceiro.....	98
▪ Grupo I – olhar isento	98
▪ Grupo II – olhar de monitoramento da falta	98
Do que vimos no corpus	99
Do olhar formador	99
Capítulo IV – A análise e as conclusões	101
4.1 Dos Limites do Programa de Formação	102
4.2. Do Olhar e Da Disponibilidade.....	104
4.3. Da Função dos formadores.....	106
Referência bibliográfica.....	108
Anexos.....	112
Anexo 1 - Portaria nº 5.361	112
Anexo 2 – Comunicado nº 229	114
Anexo 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido	116
Anexo 4 – Proposta da FAFE - excerto	117
Anexo 5 – Questionário	120
Anexo 6 - Roteiro 1 - Excerto	122
Anexo 7 – Relatório da FAFE 2012 - Excerto	124
Anexo 8 - Pôster	128

PESQUISADORA

Pro-sadora

Professora
 Pesquisadora
 Ora pro
 Ora pés
 Adora profe
 Quis! És.

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante de um mundo que não fizemos, acrescentando a eles algo que fazemos.” Paulo Freire

Chego ao término do texto da minha dissertação! Caminho árduo. Trabalhar, estudar, pesquisar! Viver? Um pouco.

Iniciei a pesquisa com um desejo de aprender muito, de buscar soluções para alguns problemas do ensino de inglês, de solucionar minhas angústias profissionais. Movida pela curiosidade de que fala Freire e mais pela impaciência de querer mudar o mundo! E aqui está: meu texto! Filho? Algumas pessoas dizem que os seus mestrados foram partos. Sinto-o como a gestação toda. Desde o encontro do parceiro até o nascimento. Sim, o final da prenhez é o parto. Sim, nasceu o meu texto.

A história da minha construção como pesquisadora começa com a vontade de mudar o ensino de inglês nas escolas públicas. Eu sei, por experiência, agora comprovada pelos autores estudados, que a aprendizagem de uma língua estrangeira transforma, cultural e socialmente, a vida das pessoas. E também sei, porque sou professora, que o ensino de língua inglesa na escola pública precisa ser transformado. Tardif (2012) ratifica que meu saber como professora tem tanto valor quanto o conhecimento da academia. Sou verdadeira protagonista dos meus saberes experienciais e autora do meu discurso.

A banca de seleção para o ingresso no mestrado me pediu para dizer o que eu queria investigar como pesquisadora, não como professora. Me senti confusa com a pergunta, não podia ser duas, estava tão orgulhosa por ser professora que me distinguir era impensável.

Não era! Distanciar-se da prática possibilita ver com mais clareza. Conhecer outros pensamentos estimula o próprio. Fazer as perguntas certas encaminha soluções.

Enfim, pés no chão e foco para solucionar problemas da prática.

INTRODUÇÃO

Introdução

INTRO-DUÇÃO,
MEIO!
CONVIC-ÇÃO
FREIO!
TEX-TO
META-DE
I-NTEIRO?

Esta dissertação de mestrado discute a formação em serviço de professores de língua inglesa para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Para que isso seja possível o texto está dividido em quatro capítulos.

O Capítulo I, intitulado *A construção da Pesquisa*, apresentará o aporte teórico que sustenta a investigação e permite responder à pergunta de pesquisa: como o olhar do formador influencia as práticas de formação? Qual imagem os formadores de professores constroem das práticas docentes durante o acompanhamento de um processo de desenvolvimento profissional? O olhar desses formadores percebe mudanças das aprendizagens empreendidas pelos professores?

O Capítulo II, *Macro Contexto da Pesquisa*, caracterizará e contextualizará o *locus* da pesquisa: o programa de formação para professores de inglês intitulado *O ensino de língua inglesa para crianças*, doravante ELIC (estrutura e materiais utilizados) e os agentes desse programa (Autoras, Professores, Oficineiras e Formadores).

O Capítulo III, *Corpus e Metodologia de Análise*, apresentará o *corpus* e a metodologia de pesquisa que permitiu a categorização dos olhares dos formadores sobre as práticas dos professores.

O Capítulo IV, *A análise e As conclusões*, mostrará as associações que fizemos entre o nosso aporte teórico, o programa de formação e os resultados obtidos. A intenção é responder à pergunta de pesquisa e contribuir para futuros projetos de formação de professores de inglês.

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

JUSTA-TEORIA

JUSTIFICA, TEO!
 RIA! CATIVA!
 FICA, VAI?
 AH! PORTE=VIA.

Este capítulo apresentará a justificativa e a pergunta de pesquisa, além dos conceitos teóricos que permeiam todo processo de captação, compreensão e análise dos dados.

1.1. DA JUSTIFICATIVA

“Praxis demands creative thinking, care, compassion and critical consciousness – thinking outside or beyond the rules.” Stephen Kemmis

Pesquisar o desenvolvimento profissional dos professores é uma necessidade contínua imposta pelas transformações econômicas, políticas e sociais de nossa sociedade. As transformações afetam a escola e demandam de seus agentes (professores, alunos, gestores) novas formas de agir. Cabe aos pesquisadores, em colaboração com esses agentes, a compreensão das escolhas e/ou das reações concretizadas na escola a partir destas transformações.

Como pesquisadora, acredito que o meu dever é refletir, compreender e analisar um determinado fenômeno com o objetivo de apresentar à sociedade novos caminhos ou novas perguntas que permitirão a construção de uma sociedade mais generosa e justa. Ao mesmo tempo, sou professora e minha prática profissional está associada a minha pesquisa. Para pesquisar me inspirei em problemas da prática, me distanciei deles para melhor observá-los e volto para agir conscientemente sobre eles. De Vecchi, Trevisan e Tauchen (2012) quando apresentam as pesquisas sobre o tema formação de professores falam da importância da teoria alicerçada na prática como um elemento comum entre elas. Silva (2011) afirma que a formação de professores pesquisadores deve ir para além dos problemas que aparecem no cotidiano escolar, ela deve romper a sala de aula para ampliar o “acervo científico” de sua área de estudos.

O tema geral desta dissertação é a formação de professores de inglês, seu tema específico, as práticas dos formadores de professores de inglês para crianças. A pesquisa procura compreender

como o olhar do formador influencia as práticas de formação transformando-as ou não. Dessa maneira, contribui para a ciência da educação no que diz respeito à compreensão dos desafios e dos efeitos da introdução de mudanças nas práticas de formadores de professores com vistas a uma formação de professores mais coerente com as demandas da escola contemporânea.

1.2. DO APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

Os conceitos teóricos que elegemos para dar suporte a nossa pesquisa têm a intenção de construir um cenário que nos permita ampliar o olhar sobre a formação de professores.

Para respondermos a nossa pergunta de pesquisa “Como o olhar do formador influencia as práticas de formação?”, nos apoiaremos, principalmente, em Ur (2002) sobre profissionalismo, Kemmis (2008) sobre *práxis*, Oliveira-Formosinho (2009) sobre o desenvolvimento profissional; Ferro (1998), Leffa (2001), Paiva (2003), Ialagoa e Duran (2008) sobre a desvalorização do ensino de inglês no Brasil; Ferro (1998), Diniz-Pereira (1999), Leffa (2001), Paiva (1997, 2003), Busnardi e Fernandes (2010), Nunes e Nunes (2013) e Oliveira-Formosinho (2009) sobre os paradigmas de formação docente e o reflexo nas Licenciaturas em Letras; Campos (1999), Rocha (2007), Ialagoa e Duran (2008), Seganfredo e Benedetti (2009) sobre formação de professores de inglês para crianças e Tardif (2012) sobre os saberes e a valorização de docentes. Acreditamos que esses conceitos se inter-relacionam e são fundamentais para a discussão da formação de professores de inglês.

▪ DO PROFISSIONALISMO, DA PRÁXIS E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Para tornarmos o ensino de inglês, nas escolas públicas regulares, um ensino efetivo é preciso definir um perfil de professores. Entendemos que o professor deve ser compreendido como um profissional, mas o que é um profissional? O conceito de profissionalismo aparece nos estudos dessa pesquisa associado aos conceitos de desenvolvimento profissional e mudança pela *práxis*.

Para Ur (Apud RODRIGUES, 2013, p.208-209) os professores são profissionais quando:

- Formam uma comunidade na qual os membros têm interesse em interagir, constituindo, assim, um grupo identificável;
- Comprometem-se a alcançar cada vez melhores padrões de atuação a fim de promover aprendizagem e assumem a responsabilidade inerente a seu papel;
- Divulgam suas ideias – práticas ou teóricas – em eventos internos ou externos na instituição em que estudam ou em que trabalham;

- Aprendem – e não ensinam – continuamente, ou seja, leem, refletem e discutem não só sobre seu objeto de ensino, ou seja a língua estrangeira que lecionam, mas, também sobre novas abordagens metodológicas e sobre assuntos e temas de interesse pessoal e social;
- São autônomos na busca de seu próprio desenvolvimento e não se colocam, portanto, na posição de reféns de um dado sistema de ensino. Assumem, assim, coautoria sobre a própria cultura que se cria acerca do que significa ser um bom professor num determinado momento da história e agem no sentido de ressignificar suas práticas em função do contexto institucional, social, cultural e histórico em que atuam;
- Compartilham a tarefa de formar novos profissionais, ou como formadores de novos professores ou como colegas de formação de professores iniciantes.

As características elencadas por Ur fundamentam-se numa perspectiva de autonomia do professor. Ele não é “refém” do sistema de ensino. O professor profissional, na maneira como entendemos, é reflexivo, participativo, autônomo e eticamente comprometido com sua função social. Esse professor é capaz de escolher mudar sua prática pedagógica transformando-a em *práxis*. Mudar pela *práxis* é uma ação consequente do professor autônomo. *Práxis*, como definido por Kemmis (2008), se refere àquelas práticas que são executadas por aqueles que estão conscientes de que suas ações estão comprometidas com a humanidade.

Sabemos que a falta de autonomia dos professores é consequência de uma política que os colocou como mero executores/aplicadores de teorias e práticas de ensino (TARDIF, 2012), que os desvaloriza como seres pensantes. Essa desvalorização materializa-se nas concepções de ensino-aprendizagem e na concepção de língua de eixo comportamentalista que estão enraizadas nos cursos de formação inicial e contínua.

Em seu texto “Desenvolvimento profissional dos professores”, Julia Oliveira-Formosinho (2009) traz uma revisão da literatura sobre o conceito desenvolvimento profissional. Ali, ela destaca as perspectivas que estudam a formação dos professores em relação aos contextos e perspectivas que conceituam o desenvolvimento profissional do professor.

De acordo com a autora “a formação contínua... nunca foi uma realidade homogênea... É antes, uma realidade em acentuada evolução” (Id. p. 222-225). Nesse sentido, ela diz que há necessidade de esclarecermos as diferenças entre formação contínua e desenvolvimento profissional, pois podem dar a impressão de ser a mesma coisa, mas não são. O termo desenvolvimento profissional, além de “superar a dicotomia tradicional entre formação inicial e aperfeiçoamento posterior”, contém o termo formação contínua, é “um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto”.

“Como processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades... pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Dessa maneira, o desenvolvimento profissional de professores não pode se concentrar apenas em conhecimentos teóricos que serão aplicados à prática da sala de aula, “é preciso buscar um modelo participativo (...) que privilegie situações nas quais os professores tenham a possibilidade de formar uma comunidade profissional de prática, marcada pelo protagonismo e pelo engajamento em situações de partilha, problematização, estudo e reflexão” (RODRIGUES, 2013).

Os problemas, derivados das concepções por trás das políticas públicas no desenvolvimento profissional de professores de inglês, não podem impedir a certeza de que o professor é autor. A valorização que lhes cabe não virá somente de cima, por isso, o professor deve implicar-se com o quê, para quê, por quê e para quem ensina. A adoção de uma postura profissional é um dos fatores preponderantes para provocar mudanças em como o professor é visto. Como adultos, os professores são capazes de aprender significativamente ao estabelecerem prioridades e a motivação para mudanças. Eles têm capacidade auto diretiva e experiências acumuladas que se tornam recursos para a prática. Como professores, têm responsabilidade com a aprendizagem de si e do outro. O desenvolvimento profissional do professor de inglês depende da associação que ele faz entre a necessidade de mudar, os conhecimentos previamente adquiridos na formação inicial, os saberes desenvolvidos na prática do seu trabalho, a visão que construiu e constrói sobre sua *práxis* pedagógica e o nível de sua autonomia.

■ DA DESVALORIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

O desenvolvimento profissional de professores de inglês no Brasil relaciona-se intrinsecamente à desvalorização histórica das línguas estrangeiras na grade escolar. O ensino de uma língua estrangeira nas escolas públicas tornou-se obrigatório há apenas dezoito anos, com a LDB/1996.

A história do ensino idiomas no Brasil começa no início do século XX quando havia aulas de latim e francês, inglês ou alemão; todas com um tempo exíguo. Em meados do mesmo século, o francês ganhou espaço nas quatro séries do antigo ginásio e o inglês tornou-se obrigatório a partir da 2ª série, havendo na grade, reserva de 20% das horas para o ensino desses idiomas (FERRO, 1998).

A partir dos anos sessenta as línguas estrangeiras eram matérias complementares ou optativas como consequência da Lei 4024/61, que além de “diminuir a carga horária e reduzir as opções das línguas a serem estudadas (...) acabou com sua obrigatoriedade no 1º grau” (Lustosa & Sales, 2002, p.4).

A Lei de Diretrizes e Bases no. 5.692 de 1971 “não incluía o inglês entre as disciplinas obrigatórias, sendo seu ensino apenas recomendado, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas” (IALAGOA & DURAN, 2008, p.60). Apenas com a atual Lei de Diretrizes e Bases no. 9394, de 1996, as escolas devem escolher uma língua estrangeira a ser estudada obrigatoriamente.

O que vemos, portanto, é que até 1996 as línguas estrangeiras não tinham nenhuma estabilidade na grade das escolas públicas, o que obviamente contribuiu para a precarização de seu ensino. Ao mesmo tempo, o reconhecimento do papel de um novo idioma na aprendizagem dos estudantes da escola básica com a LDB/96 não permitiu, ainda, sua real valorização.

Para Ialagoa e Duran (2008), apesar de o Brasil reconhecer o valor cultural do aprendizado de línguas estrangeiras, ao incluir seu estudo no currículo oficial, “na prática, uma série de fatores inviabiliza sua realização: professores com pouco domínio oral da língua, salas numerosas, carga horária reduzida...” (Id., p.59).

Além disso, há também os fatores que precedem a prática profissional: a desvalorização do magistério, os motivos para a escolha da profissão, a dupla licenciatura (Ibidem, 2008). E há aquele sobre o qual falaremos logo a seguir: as concepções teóricas e metodológicas dos cursos de graduação e licenciatura.

- DOS PARADIGMAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Compreendemos o desenvolvimento profissional (formação inicial e contínua) como essenciais à melhoria do ensino de línguas na Educação Básica. Faremos agora um panorama geral dos paradigmas, modelos e concepções presentes nos cursos de licenciatura para professores de inglês, pois acreditamos que é na Licenciatura que o futuro professor consolida os eixos norteadores de suas práticas profissionais futuras

No começo do século XX, não havia cursos de formação de professores, os profissionais eram autodidatas ou nativos. Os autodidatas se valiam do método da gramática-tradução, pois tinham a referência da aprendizagem de línguas, tais como o Latim e o Grego, e por terem apenas referência da linguagem verbal escrita, não falavam o idioma moderno muito bem; por outra sorte, os professores nativos não tinham qualificação metodológica para ensinar (FERRO, 1998).

Em meados do mesmo século, 20% dos professores eram licenciados em várias línguas no país (FERRO, 1998). As primeiras Faculdades de Letras escolhiam o paradigma da racionalidade técnica para a formação de professores “em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.111).

Ferro (1998) nos informa que mais à frente, por volta dos anos sessenta, o ensino de idiomas foi influenciado por uma concepção estruturalista de linguagem e behaviorista de aprendizagem.

Corroborando Ferro (1998), Diniz-Pereira (1999, p.110) afirma “que as licenciaturas, cursos que habilitam para o exercício dessa profissão no país, permanecem, desde sua origem na década de 1930, sem alterações significativas em seu modelo”.

De acordo com Romanowski e Mendes (2006) o tecnicismo foi introduzido no Brasil pela Lei 5.692/71. Essa tendência educacional partia da necessidade de adaptar o sujeito à sociedade industrial, portanto ele precisava receber informações que usaria posteriormente no trabalho. “O princípio da teoria behaviorista de estímulo e resposta constituiu o fundamento da prática pedagógica” (Id. p. 2589). Além disso, os mesmos autores reafirmam que a racionalidade técnica impõe aos professores a execução de “tarefas alienantes e o controle burocraticamente do seu trabalho” (Ibidem p. 2590).

No entanto, seria incorreto pensar que ainda hoje todos os cursos de formação de professores se baseiam em apenas um paradigma e a apenas na racionalidade técnica. De fato, a ciência da educação já nos apresentou outros paradigmas praticados nos cursos de licenciatura, outras formas de compreender a atuação do professor.

Autores como Wallace (1991), Diniz-Perereira (1999), Leffa (2001), Tardif (2002), Paiva (1997, 2003), Leal e Fontineles (2006), Brandalise e Martins (2007), Gatti (2010), Farrell (2012), Nunes e Nunes (2013) apresentaram em seus estudos, a existência de outros paradigmas e modelos utilizados na formação de professores.

Durante o percurso dos nossos estudos entendemos que as concepções por trás desses paradigmas partem de um extremo mais técnico, reducionista, restrito e prático para um outro mais reflexivo, abrangente, amplo e prático-teórico. As funções e as exigências sobre os professores, sobre as escolas e sobre os alunos mudam de um movimento mais passivo, receptor de conteúdos externos, para um movimento mais implicativo, engajado nas possibilidades de intervenções no mundo, isto é, caminhamos de um ponto menos criativo para um ponto onde quase tudo é possível desde que permita a aprendizagem.

Nunes e Nunes (2013) nos ensinam que há em todos os modelos de formação vantagens e desvantagens, mas precisamos ter claro quais são nossos objetivos como formadores. Se hoje em dia já podemos conceituar “a formação como um processo no qual os professores devem ser profissionais investigadores e reflexivos da própria prática, é preciso que os formadores também o sejam” (Id., p.93). Logo, a formação deve caminhar nesse sentido também.

Leffa (2001), ao falar sobre os cursos de graduação e formação dos professores de inglês, apresenta dois paradigmas (racionalidade técnica e prática). O autor acredita que a graduação deve se preocupar com o paradigma político-pedagógico a ter como pano de fundo da formação, isto é, deve pensar em que tipo de professor quer-se formar - aquele que apenas aplica conhecimentos teóricos (racionalidade técnica) ou aquele que além de ter conhecimentos teóricos, aprende a refletir sobre sua prática e a relação que se faz entre teoria e prática (racionalidade prática).

Paiva (1997) e Ialagoa & Duran (2008) concordam que o professor de inglês deve ter consciência política, domínio do idioma (oral e escrito) e dos conteúdos pedagógicos (quais são e como ensiná-los) e que, além disso, deve refletir sobre sua ação pedagógica.

“A graduação poderia ocupar-se mais detidamente sobre questões do domínio a língua enquanto objeto de aprendizagem (*pedagogical content knowledge*), ao discutir a dimensão do conhecimento para o ensino, não no sentido do saber pedagógico generalizado como tratado nas aulas de prática de ensino, mas numa discussão de teorias de aprendizagem e didáticas próprias para o ensino de língua estrangeira, buscando respaldo nas ciências da linguística e da linguística aplicada”(IALAGOA & DURAN, 2008, p.63).

Em seu texto sobre a legislação vigente (LDB) e a formação do professor de língua estrangeira, Paiva (2003) alerta para o fato de não haver nenhuma referência explícita

“...à didática especial de LE, e, até hoje, há um número significativo de Faculdades de Letras no país, cuja formação do professor de LE fica a cargo de um pedagogo sem formação em LE e sem familiaridade com conceitos da linguística e da linguística aplicada, fundamentais para se refletir sobre o ensino de línguas. Esse fosso que se estabeleceu entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas é um dos fatores que geram a precariedade da formação de professores de língua nos cursos de Letras no país” (PAIVA, 2003, p.s/n).

A autora acredita que há impactos positivos gerados pelas diretrizes curriculares para formação de professores nos Cursos de Letras, no entanto, ela faz uma segunda crítica relacionada à dupla licenciatura:

“As diretrizes curriculares, a resolução de formação de professores e os instrumentos de avaliação apontam caminhos interessantes para a formação do professor no Curso de Letras. No entanto, continuam as licenciaturas duplas, e, a parte mais afetada é a formação de professor de língua estrangeira, que, invariavelmente, não recebe a atenção adequada. Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular (...). Conteúdos de formação do professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira” (PAIVA, 2004, p.s/n).

A formação inicial de professores de inglês, portanto, precisa de transformações políticas e conceituais. As mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, principalmente relacionadas às novas possibilidades de comunicação entre as pessoas, “que deixaram de ser determinadas por limitações geográficas” (LEFFA, 2001, p.21) afetam diretamente o ensino de línguas. É necessário o estabelecimento de diretrizes curriculares na graduação que contemplem as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nesse novo contexto social e linguístico.

■ DA NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Como vimos acima, a formação inicial de professores de inglês tem recebido novas contribuições práticas e teóricas para tornar-se mais reflexiva, criativa e implicada politicamente. Já a legislação ainda precisa de adequações relativas às peculiaridades dessa formação. Paiva (2003, s/n.) afirma que “apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de

língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas”. Sabemos que o ensino de inglês para crianças em escolas particulares existe há bastante tempo, mas no ensino público a inserção dessa língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é ainda mandatória (PAIVA, 2003). Se o fosse, precisaria haver também na formação inicial dos professores, disciplinas relativas ao ensino de crianças.

Os cursos de formação inicial de professores de inglês, em constante reconstrução, focam a formação de professores para o trabalho com pré-adolescentes, adolescentes e adultos. A necessidade de professores de inglês para crianças na escola pública é recente, por isso, acreditamos que aos movimentos de inserção de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental não equivale um movimento de reorientação da formação de professores. Entendemos que ainda há pouca percepção, por parte das políticas públicas, do papel desta disciplina na grade curricular dos anos iniciais¹ do Ensino Fundamental, prova disto é que não temos ainda parâmetros ou orientações curriculares para esses anos escolares. Consideramos isso preocupante, Rocha (2006, p.26) afirma que há um “contexto educacional onde iniciativas de implantação do ensino de LEC² nas Escolas públicas cada vez mais se intensifica” e que a falta de “diretrizes oficiais específicas” para o ensino de inglês aos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem “gerar dificuldades”.

Num cenário em que os professores de inglês são formados para atuarem a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no EJA e que, portanto, não têm formação específica para ensinar inglês para crianças, a inserção do ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se uma inovação curricular, um desafio para programas de formação continuada, pois exige uma mudança nas aprendizagens e práticas dos professores que já estão na sala de aula.

Uma inovação curricular “abala as relações intra-escolares”, demanda uma nova organização na grade das aulas, requer a integração e cria expectativas entre os professores, gestores, crianças e pais. Por outro lado gera insegurança e resistência em alguns professores. Ribeiro diz:

“(…) ao se incluírem ideias, processos e estratégias sistematizados nas práticas educativas, estamos introduzindo algo novo e não apenas mudando as coisas de lugar. Mesmo que as estruturas socioeconômica, cultural e política não sejam contaminadas, o novo na prática educativa produz efeito, no mínimo, de desconfiança, o que denuncia ou a busca interessada ou a resistência a esse novo” (RIBEIRO, 2005, p.94).

¹ A PMSP, em 2013, dividiu o Ensino Fundamental em três Ciclos: Alfabetização (1º e 3º), Ciclo Interdisciplinar (4º e 5º) e Ciclo Autoral (6º ao 9º). Nossos dados situam-se em 2012, quando havia o Ciclo I (1º ao 5º) e o Ciclo II (6º ao 9º), também chamados de Ensino Fundamental I e II ou Anos iniciais e Anos finais respectivamente. Em nosso texto, usaremos os termos de 2012.

² LEC – Língua Estrangeiras para crianças cf. ROCHA, 2006

Uma proposta de inovação curricular deve contemplar uma ação de apoio do professor, pois seu papel no sucesso dessa inovação é central. O professor precisa compreender criticamente o significado da inovação e qual o papel que ele deve exercer. Ao mesmo tempo, ele não pode estar sozinho, pois a mudança gera expectativas e insegurança.

Sem essas preocupações, os professores de inglês, até agora, só estudaram para ensinar os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Já dissemos com outras palavras que, na prática, o ensino de língua inglesa para os alunos de 6º ano ao Ensino Médio nas escolas públicas de ensino regular se fundamenta em uma perspectiva comportamentalista de aprendizagem, uma perspectiva, nos lembra Liberalli (2009), na qual o aprendiz é um sujeito passivo que apenas responde conforme as regras da sociedade e aprende a se comportar por meio de repetição, transmissão e controle. Ensinar crianças requer novos saberes do professor de inglês e enquanto esses novos saberes não são ensinados sistematicamente na formação inicial, posto que não há nenhum referencial oficial, os municípios que optam pela introdução do inglês como componente curricular já nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem necessariamente se responsabilizar pela formação em serviço de seus profissionais.

Campos (1999) explica que é preciso equacionar os pesos entre formação prática e formação teórica já que, no Brasil, damos maior peso à teoria na formação de professores e que além dos conteúdos linguísticos e metodológicos os professores devem ser formados para compreender as diferentes fases de aprendizagem das crianças.

Seganfredo e Benedetti (2009) elaboraram um diagrama com características necessárias ao professor de língua inglesa para crianças. Nós o reproduzimos a seguir.

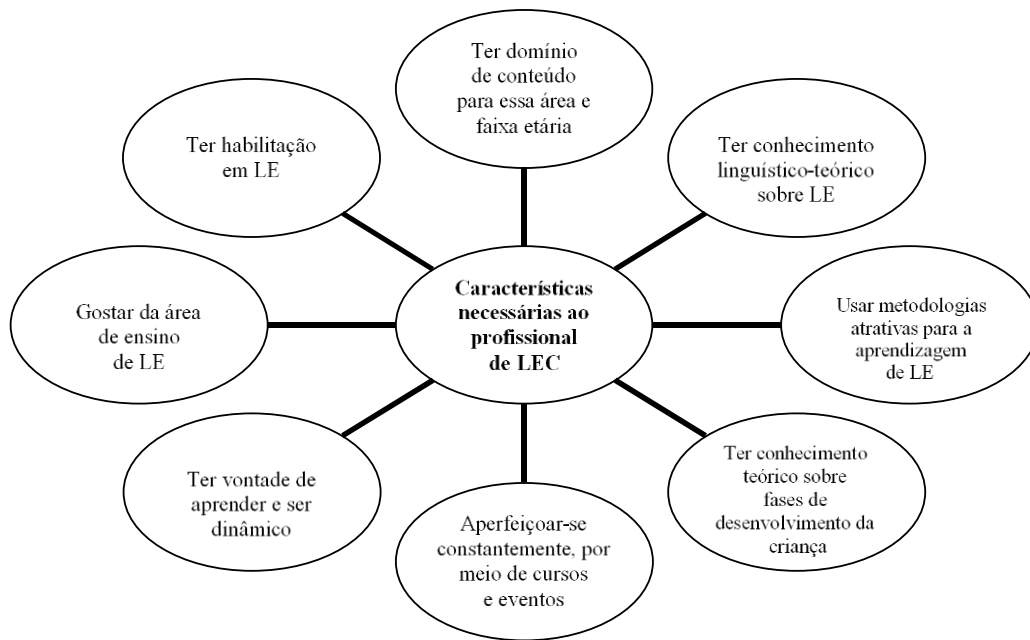


FIGURA 1: CARACTERÍSTICAS PARA O PROFESSOR DE INGLÊS PARA CRIANÇAS - SEGANFREDO E BENEDETTI (2009)

Concordamos com as características elaboradas por Seganfredo e Benedetti, que concretizam competências objetivas e mensuráveis, e podem nos encaminhar para um referencial de ações que os professores devem aprender, aprimorar e desenvolver.

Ao mesmo tempo, acreditamos que, além dessas competências, precisamos de princípios que norteiem as práticas de formação contínua dos professores de inglês para crianças.

DO QUE RETIRAMOS DO APORTE TEÓRICO

Queremos compreender quais ações são necessárias para que o desenvolvimento profissional dos professores de inglês seja um processo que promova aprendizagem para os formadores e para os professores. Entendemos que o profissional consciente de seus saberes docentes, disciplinares, curriculares e experienciais, terá mais chances de ser valorizado e de exigir que o seu saber também o seja. Assim com o diz Tardif (2012), o professor precisa ser sujeito do conhecimento, ator de sua própria ação e autor do seu próprio discurso.

Dissemos em nossa justificativa de pesquisa que nosso tema central é a formação de professores de inglês e nosso tema específico as práticas dos formadores. Acreditamos ter deixado explícito que entendemos que:

- Os modelos e paradigmas utilizados nas práticas de desenvolvimento profissional do professor (formação inicial e contínua) que o enxergam como um profissional criativo, reflexivo e conhecedor de teorias e de técnicas em constante movimento de aprendizagem, contribuirão para o desenvolvimento de um professor profissional, autônomo e comprometido com a mudança pela *práxis*;
- A história da formação de professores de inglês se confunde com a desvalorização, atual, do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas. As concepções comportamentalista e tecnicista de ensino-aprendizagem de línguas, vigentes em nossas leis até os anos 70, ainda pairam sobre muitos cursos de licenciatura. Se levamos em consideração que os saberes docentes se constroem principalmente na experiência e essa experiência inclui também a experiência de ser aluno (TARDIF, 2012) devemos considerar que as concepções de ensino-aprendizagem de línguas, tecnicista e comportamentalista, estão impregnadas em nós, e para mudá-las é necessário um exercício de conscientização das ações na prática profissional.
- A inserção do ensino de inglês nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendida como um direito, é uma inovação que merece especial atenção, posto que, os professores de inglês não têm formação para o trabalho com crianças e essa formação é condição para que a antecipação desse componente curricular promova aprendizagens significativas e em sintonia não só com os objetivos de ensino de línguas, mas, especialmente, com os objetivos propostos para essa etapa da Educação Básica.

CAPÍTULO II – MACRO CONTEXTO DA PESQUISA

MACRO-CONTEXTO

POLÍTICA
PLANTA;
GENTE! OH!
CONTA-CANTA
E
ACOMPANHA.

Este capítulo caracterizará e contextualizará a implantação da língua inglesa no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas de educação básica do Município de São Paulo, assim como o Programa de Formação de Professores de Língua Inglesa, especificamente lançado para formar e acompanhar os professores que trabalham nesse município, e o perfil dos agentes de formação (Autoras, Formadoras-parceiras, Oficineiras e Professores)³ que atuaram nesse Programa.

2.1 DA POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NAS AULAS DO CICLO I

Em novembro de 2011, a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) publicou a portaria nº 5.361 em Diário Oficial instituindo o Programa *Língua Inglesa no Ciclo* (doravante, PLIC) que inseriu a língua inglesa no currículo do 1º ao 5º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental. A portaria também apresentou diretrizes, justificativas e normas para a inserção da nova disciplina.

Em termos gerais, as diretrizes da Portaria supracitada reconheceram a Língua Inglesa como instrumento de inserção política, social, cultural e tecnológica que permite ao estudante ampliar seu conhecimento de mundo ao comunicar-se com outros povos ou manifestações desses povos. Valorizou-se a antecipação do ensino da língua inglesa na grade da escola como uma possibilidade de ampliação de conhecimentos culturais. O documento nº 5.361 apresentou os princípios norteadores para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, a estrutura da nova grade curricular e a necessidade de formação para os professores.

³ Para facilitar a identificação de diferenciação dos agentes de formação definimos que: Autoras são as formadoras que elaboraram os Roteiros de Oficinas, as Oficineiras são formadoras que praticaram as Oficinas com os professores, Formadoras-Parceiras são aquelas que Acompanharam os professores de inglês in loco e os Professores são os professores de inglês em formação, chamadas de professores-cursistas pelo Programa de Formação.

Em relação às ênfases pedagógicas, linguísticas e metodológicas no ensino de inglês para crianças, a portaria afirmou que os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ciclo I devem ser iniciados na Língua Inglesa “em situações sociais do cotidiano por meio de práticas de escuta, leitura e produção oral com aprofundamento e oferta de novos desafios que exijam maior complexidade, na medida do desenvolvimento dos alunos”. Para os 4ºs e 5ºs anos do Ciclo I além dessas situações sociais deve haver práticas para aprendizagem de linguagem oral e a introdução de práticas de produção escrita.

O tempo destinado às aulas de inglês foi normatizado em 2 horas-aula por semana, no turno regular de aulas, em cada uma das séries do ciclo I.

No que diz respeito à formação de professores, a portaria de 2011 declarou que alguma formação seria oferecida e nada além disso.

Apenas, em 24 de fevereiro de 2012, após as atribuições de aulas aos professores e início do período letivo, a prefeitura publicou em Diário Oficial o comunicado 229 que dispôs, em linhas gerais, as oficinas de formação para os docentes intituladas *Ensino de Inglês para crianças (ELIC)*. O comunicado apresentou a justificativa, os objetivos, a metodologia, o cronograma, a avaliação, o número de vagas disponíveis para as oficinas, a certificação e a dispensa do ponto para os participantes da formação. Também informou que a responsável pela formação era a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FAFE).

Até aqui foi possível observar que a política de implantação de inglês no currículo do Ciclo I do Ensino Fundamental aconteceu em quatro meses e passou por quatro etapas gerais como vemos no esquema abaixo:



FIGURA 2: LINHA DO TEMPO – IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

A portaria 5.361 dispôs em linhas gerais o conteúdo das Oficinas de formação de professores, pois como dito anteriormente, especificou toda a organização escolar para a implantação do Programa. A inserção do inglês foi oficializada em novembro de 2011 com a publicação no Diário Oficial do Município; em seguida, as aulas foram atribuídas aos professores da rede e, em 6 de fevereiro, o período letivo se iniciou. As oficinas de formação começaram em 27 de fevereiro, após o início das aulas.

2.2 DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como descrito no item 2.1 a política de implantação da língua inglesa no Ciclo I do Ensino Fundamental previu, como uma de suas últimas etapas, a formação de professores para crianças de 6 a 10 anos. Para cumprir com essa etapa selecionou a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) como responsável por esta formação.

O site da FAFE nos informa que a sua missão é “*promover o desenvolvimento educacional com propostas arrojadas e eficientes*” e que seu trabalho está expresso em programas de formação, materiais didáticos e livros. Para concretizar sua missão desenvolve trabalhos de pesquisa, ensino e assessoramento na área da educação.

A proposta⁴ de trabalho da FAFE informou que o Programa de Formação dos Professores de inglês se deu em duas fases. A primeira fase disse respeito às Oficinas de formação denominadas no comunicado 229 da PMSP como *Ensino de Língua Inglesa para Crianças* (ELIC) e atenderam 600 professores da RMSP; a segunda, referiu-se ao Acompanhamento mensal de 26 professores (2 em cada diretoria de ensino) após a participação no primeiro bloco de Oficinas. A figura 3 representa as fases do Programa.⁵



FIGURA 3: FASES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

⁴ Cf. Anexo 7

⁵ Figura retirada do pôster de apresentação do Programa Feira de Inovações na Escola de Artes Ciências e Humanidades da USP que está em anexo (Anexo 8 - Pôster).

Além disso, lemos, em seu relatório anual de 2012, informações gerais sobre a Formação: os objetivos, os assuntos tratados nos encontros de formação, os beneficiários do projeto, os locais de formação e a formação acadêmica da equipe do projeto.

Os objetivos do projeto estão assim descritos:

- Promover a formação continuada dos professores da Língua Inglesa da RMESP que atuam no Ensino Fundamental I, de modo a fortalecer a sua atuação docente para a construção das aprendizagens dos alunos desta segunda língua; Monitorar a implantação do Ensino da Língua Inglesa na RMESP a partir de indicadores produzidos pela SME/DOT Ensino Fundamental e Médio;
- Contribuir para reflexão sobre a relação entre procedimentos didáticos e a qualidade de aprendizagem dos alunos da RMESP dessa segunda língua-Língua Inglesa;
- Promover a formação continuada dos professores de Inglês para o atendimento específico aos alunos da faixa etária entre 06 e 10 anos;
- Promover experiências docentes que contribuam para a melhoria da proficiência oral dos professores na Língua Inglesa;
- Monitorar em parceria com a SME/DOT Ensino Fundamental e Médio a implantação do Ensino da Língua Inglesa na RMESP e avaliar os impactos da formação oferecida aos professores. (p.41)

A FAFE informou que, para a execução do projeto, contratou 21 profissionais e que destes, 3 são profissionais com doutorado, 13 com mestrado, 4 alunos de pós-graduação e um bolsista. Falaremos desses agentes a partir do item 2.2.1.

2.2.1 DOS AGENTES DE FORMAÇÃO

Compreendemos que o Projeto de formação de professores da Prefeitura Municipal de São Paulo possuiu quatro agentes de formação: as Autoras, as Oficineiras, as Formadoras-parceiras e os Professores³ (p.28). Esta parte da dissertação caracterizará cada agente, sua ação e responsabilidade no Programa.

Para essa caracterização utilizamos os dados da FAFE e fizemos um levantamento no Currículo Lattes das Formadoras (Autoras, Oficineiras e Formadoras-parceiras). Para a caracterização dos professores aplicamos um questionário⁶ no primeiro dia das Oficinas.

⁶ Cf. Anexo 5

2.2.1.1 AUTORAS

Falaremos agora do perfil das Autoras dos materiais para Formação. A função das Autoras no projeto era a de elaboração de todos os materiais que foram utilizados nas atividades das Oficinas. A partir de objetivos propostos pela PMSP, fizeram as escolhas teóricas-metodológicas e práticas da formação. Os textos produzidos pelas Autoras propõem focos pedagógicos e linguísticos e formas de aplicá-los que interferirão na formação dos professores. Vejamos os dados obtidos na tabela abaixo:

Função no Projeto	Total	Grau de formação acadêmica e experiência	Quantidade por grau	% do total
Autoras	5	Mestrado	1	20%
		Doutorado	1	20%
		Doutoranda	1	20%
		Especialização - Lato Sensu	1	20%
		Experiência com Formação de Professores	4	80%
		Experiência com crianças	5	100%

TABELA 1: PERFIL DAS AUTORAS

No caso das Autoras, consideramos relevante caracterizar a área de formação, já que a elaboração do material é uma construção textual e muito provavelmente, seus conhecimentos teóricos, aprendidos também na formação acadêmica, influenciarão o seu texto.

Função no Projeto	Total	Quantidade por grau	Grau de formação acadêmica	Área de Formação
Autoras	5	2	Mestrado	Educação
		1	Mestrado	Estudos Linguísticos e Literários de Língua Inglesa
		1	Doutorado	Educação
		1	Doutoranda	Estudos Linguísticos e Literários de Língua Inglesa
		1	Especialização - Lato Sensu	Psicopedagogia
		1	Graduação	Pedagogia
		4	Graduação	Letras

TABELA 2: PERFIL 2 DAS AUTORAS

Os dados obtidos revelaram que as forças de conhecimento teórico estão entre a área da educação e a dos estudos linguísticos. O perfil das Autoras possui ênfase no conhecimento prático do ensino de inglês para crianças, pois todas possuem experiência no ensino de inglês para crianças; 4 têm experiência em formação de professores; 3 das 5 têm o mestrado e dessas três 1 tem o doutorado,

1 é doutoranda e outra tem especialização. As outras duas 2 possuem apenas graduação, 1 em Pedagogia e outra em Letras.

2.2.1.2 OFICINEIRAS

Oficineiras, no Programa de Formação, eram responsáveis pela de condução das atividades de vivência e reflexão propostas nas Oficinas.

Função no Projeto	Total	Grau de formação acadêmica e experiência	Quantidade por grau	% do total
Oficineiras	18	Mestrado (13)	18	100%
		Doutorado	2	11%
		Doutorandas	3	17%
		Especialização - Lato Sensu	9	50%
		Experiência com Formação de Professores	9	50%
		Experiência com crianças	3	17%

TABELA 3: PERFIL DAS OFICINEIRAS

Os dados obtidos do currículo Lattes de cada Oficineira revelou que metade delas tinha experiência com formação de professores e poucas registraram experiência no ensino de língua inglesa para crianças. O fato de todas terem mestrado e 50%, especialização, nos mostra o valor/peso do teórico no perfil das Oficineiras.

2.2.1.3 FORMADORAS-PARCEIRAS

A função das formadoras-parceiras no Projeto de Formação era a do Acompanhamento. O relatório da FAFE por uma vez, coloca a palavra Acompanhamento junto à palavra Monitoramento, contudo o relatório dessa instituição detalha como o Acompanhamento funcionou e o desassocia do verbo “monitorar”:

A ação de ACOMPANHAMENTO ocorreu por meio de visitas a 26 Unidades Escolares (2 visitas mensais em cada Diretora de Ensino, definidas pela SMESP) nos meses de ABRIL, MAIO, JUNHO, JULHO, AGOSTO, SETEMBRO, OUTUBRO e NOVEMBRO. Essas visitas eram organizadas em quatro fases:

- Contato entre o professor-formador e o professor de inglês para definição de pauta e agendamento de observação de aula.
- Observação de aula.
- Reunião de *feedback* entre o professor-formador e o professor de inglês.
- Produção dos registros e relatórios.

Dada a natureza participativa da elaboração das pautas de observação (produzidas no diálogo entre professor-formador e professor de inglês da SMESP), os conteúdos específicos desta ação foram bastante variados. Dois objetivos principais foram associados a esta ação:

- Registrar e analisar como os conteúdos trabalhados nas oficinas são transpostos para o contexto da sala de aula;
- Instrumentalizar e apoiar o professor de inglês para que ele possa identificar suas próprias necessidades formativas (...).

O projeto teve então 15 formadoras-parceiras que acompanharam 36 professores. O relatório da FAFE apresentou 26 professores em acompanhamento “2 em cada diretoria” da RMSP. Em nossa pesquisa, contudo, recebemos os relatórios sobre 36 professores. Ao investigarmos esse fato, descobrimos que algumas escolas tinham mais do que dois professores de inglês, assim, algumas formadoras-parceiras dividiram o tempo que seria destinado a dois professores com até quatro professores.

Função no Projeto	Total	Grau de formação acadêmica e experiência	Quantidade por grau	% do total
Formadoras-Parceiras	15	Mestrado (11)	15	100%
		Doutorado	2	13%
		Doutorandas	2	13%
		Especialização - Lato Sensu	7	47%
		Experiência com Formação de Professores	8	53%
		Experiência com crianças	3	20%

TABELA 4: PERFIL DAS FORMADORAS

Todas as Formadoras-parceiras foram Oficineiras também, por isso, há uma relação entre os dados da Tabela 12 (Perfil das Oficineiras) e da 13 (Perfil das Formadoras). Na tabela 12 tínhamos 18 profissionais e agora temos 15, isto é, três delas não puderam ser formadoras-parceiras. Dessas três, uma era doutoranda e duas tinham mestrado. O perfil das formadoras-parceiras, portanto, não muda muito quando comparado ao das Oficineiras. A ênfase continua na formação acadêmica e na experiência com formação de professores.

2.2.1.4 OS PROFESSORES

Os professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMSP) são os agentes finais do processo de implementação da língua inglesa no Ciclo I do Ensino Fundamental. Para a caracterização seu perfil foi aplicado um questionário⁷ constituído de perguntas abertas e fechadas, no primeiro dia das oficinas, que buscava respostas sobre a quantidade de professores com experiência profissional com diferentes faixas etárias, a formação acadêmica e complementar (participação em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação), as expectativas para participar do Programa de Formação que se iniciava, a motivação para trabalhar com crianças do Ciclo I e a impressão sobre os próprios conhecimentos de língua e metodologia.

Ao todo somamos 514 respondentes.

Com todos os questionários em mãos, fizemos uma leitura geral e estabelecemos, a partir da interpretação das respostas, as categorias de análise expostas no quadro abaixo.

Item	Texto do Questionário	Generalização pós-leitura
1	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (Para cada faixa etária com a qual já tem experiência, indique o tipo de escola –particular, pública e/ou de idiomas; e o tipo de atuação – professor especialista, de classe). Adultos, de 12 a 17 anos, de 10 a 12 anos, de 6 a 10 anos, de 0 a 5 anos	O mesmo texto do questionário. Respostas objetivas e quantitativas.
2	FORMAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial • (Ensino Superior e Curso de Idiomas) • Lugares em que já trabalhou • Participação em cursos de capacitação, • Aperfeiçoamento, extensão, pós-graduação. 	FORMAÇÃO ACADÊMICA GERAL <u>Formação inicial:</u> Em três línguas, uma delas o inglês Em duas, uma delas o inglês Apenas o Inglês Diz que fez letras <u>Complementação e Aperfeiçoamento:</u> Idiomas Outros cursos de graduação Cursos de extensão e/ou capacitação Pós- graduação (<i>stricto</i> ou <i>lato</i>)
3	EXPECTATIVAS <ul style="list-style-type: none"> • O que (o) a motivou a escolher as aulas de inglês para o Ciclo I? • Expectativas para esta capacitação 	EXPECTATIVAS PARA ENSINAR <ul style="list-style-type: none"> • Aposta numa nova experiência em comparação <u>explícita</u> ao vivido antes (experiências positivas ou negativas). • Aposta em algo novo (não explícita comparação) • Declara explicitamente afinidades com o ciclo e/ou faixa etária) • Declara que as aulas lhe foram atribuídas. • Outros (quando não se encaixa nas categorias anteriores, quando não respondeu) EXPECTATIVAS PARA CAPACITAÇÃO As expectativas convergiram para “boas expectativas”.
4	CONHECIMENTO DE LÍNGUA E METODOLOGIA DOMÍNIO DA LÍNGUA QUE ENSINA DOMÍNIO METODOLÓGICO DA LÍNGUA QUE ENSINA Tenho muita facilidade em Tenho facilidade em Tenho dificuldade em Tenho muita dificuldade em	DOMÍNIO DA LÍNGUA Facilidade ou dificuldade DOMÍNIO METODOLÓGICO Facilidade ou dificuldade

FIGURA 4: QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS PROFESSORES

⁷ Cf. Anexo 5

O primeiro item tabulado foi: **experiência profissional**. O professor deveria colocar um X nos grupos de faixas etárias com as quais ele já trabalhou e indicar o local de trabalho genericamente (escola pública, particular, de idiomas, particular). O questionário não definia um “tempo mínimo” de experiência, e por isso o professor poderia dizer se tinha ou não experiência com determinada faixa etária a partir de sua visão subjetiva do que seja experiência.

Note-se, por exemplo, na leitura dos questionários, que mesmo escolhendo a opção de “sim, tenho experiência com crianças de 6 a 10 anos”, alguns respondentes escreveram uma ressalva sobre a experiência se referir àquele ano em questão (um mês mais ou menos), enquanto outros, com o mesmo tempo de trabalho escolheram a opção “não”. Isto posto, é importante esclarecer, aceitamos a resposta dada pelo o respondente.

Para o primeiro item então (experiência em ensino para crianças), dos 514 respondentes obtivemos os seguintes resultados para “sim”:

Faixa etária	Quantidade de “sim”	Porcentagem
0 a 5	92	18%
6 a 10	281	55%
10 a 12	430	84%
12 a 17	466	91%
Adultos	374	73%

TABELA 5: EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES COM DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS

O **segundo item tabulado refere-se à formação acadêmica geral** dos professores de inglês, verificando se cada professor tinha formação superior apenas em uma língua ou em duas línguas, se fez curso de inglês em escola de idiomas e se buscou cursos de aperfeiçoamento.

O questionário revelou que a maioria maciça dos professores de inglês da RMSP fez o curso de letras com dupla habilitação (Figura 10), que 320 começaram ou fizeram um curso de idiomas, 298 fizeram cursos de capacitação, 164, um curso de pós-graduação e 82, uma outra graduação.

Os resultados tabulados mostram, portanto, que a maioria dos professores (94%) fez a graduação com dupla habilitação. Ao mesmo tempo, constatamos que 320 preocuparam-se em fazer um curso de idiomas. Talvez isso possa indicar a percepção dos professores sobre a precariedade de sua proficiência linguística (IAIALOGA e DURAN, 2008).

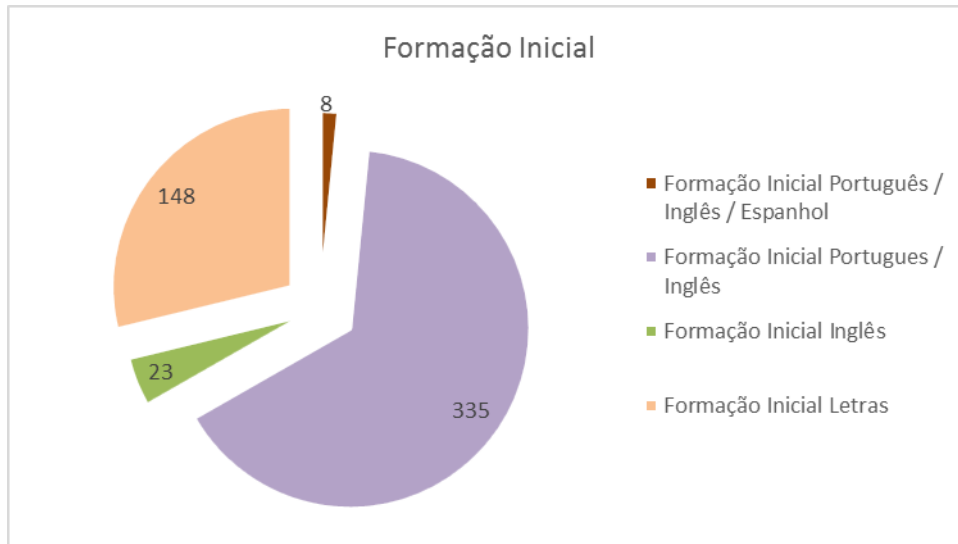


FIGURA 5: FORMAÇÃO INICIAL

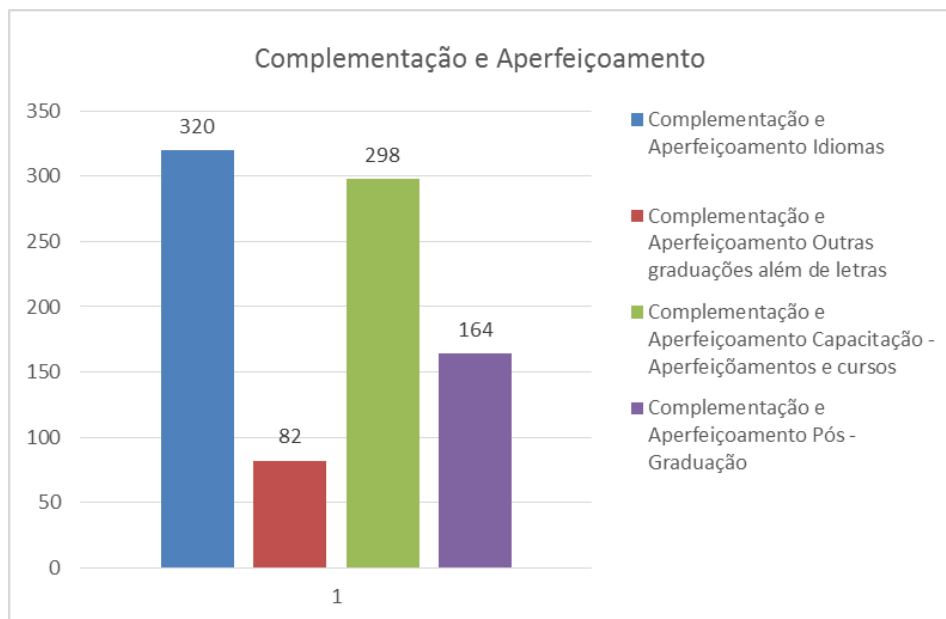


FIGURA 6: OUTROS CURSOS

O **terceiro item tabulado** se refere às expectativas que os professores tinham ao escolherem as aulas do ciclo I. Sabemos que a atribuição das aulas nas escolas públicas do município de São Paulo segue um padrão hierárquico que permite ao professor mais antigo escolher primeiro. Assim dos 514 professores, 104 declararam que não escolheram efetivamente.

Tabulamos 22 respostas como “outros”, pois não se encaixavam nas categorias estabelecidas, o item estava sem resposta ou a letra estava ilegível.

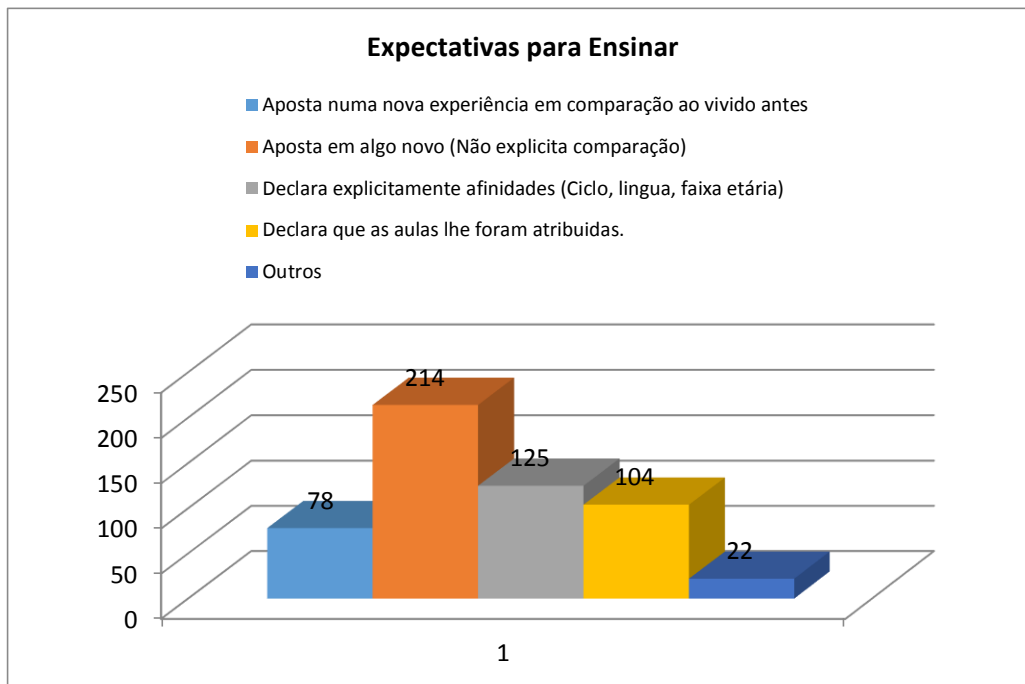


FIGURA 7: EXPECTATIVAS PARA ENSINAR

Juntamente com as expectativas para ensinar, o questionário perguntava sobre as expectativas para capacitação que se iniciava com as Oficinas. A pergunta era aberta e as respostas foram bastante variadas. Demonstravam, no entanto, quatro eixos de respostas com relação aos conhecimentos que o grupo gostaria de adquirir na formação:

- Conhecimento de metodologia para a faixa etária
- Atividade práticas para serem aplicadas
- Conhecimentos sobre os objetivos para a faixa etária
- Conhecimentos teóricos

À guisa de exemplo, posto que não aprofundamos a análise desse item do perfil, selecionamos as respostas dadas pelos professores de uma das turmas.

<i>Conhecimento de metodologia para a faixa etária</i>	<i>Atividade práticas para serem aplicadas</i>	<i>Conhecimentos sobre os objetivos para a faixa etária</i>	<i>Conhecimentos teóricos</i>
Adquirir informações para desenvolver trabalho com eficiência	Alfabetizar crianças com método novo	Adequar os objetivos do ensino de LEM a faixa etária.	Conhecer concepções de aprendizagem
Aperfeiçoar metodologia para o ensino de inglês para o ciclo I	Adquirir novas experiências de ensinamentos para tornar as aulas mais atrativas e interessantes para os alunos	Conhecer objetivos do inglês nas series iniciais (2 pessoas)	
Aprender a atuar em sala de aula	Ampliar o leque por troca de experiências (4 pessoas)	Obter esclarecimentos sobre os materiais disponíveis	
Aprender estratégias que promovam um resultado satisfatório par o ciclo I	Aprender coisas imediatas para levar para as aulas	Obter orientações sobre o trabalho com livros paradidáticos com crianças	
Aprender novas técnicas e metodologias para dinamizar e diversificar meu trabalho	Aprender como trabalhar com <i>storytelling, songs and puppets</i>	Receber orientações sobre o currículo	
Trabalhar com o ciclo I	Aprender propostas de atividades para trabalhar em sala de aula	Ter conhecimento necessário para usar o material do projeto	
Buscar práticas mais lúdicas (3 pessoas)	Aprender técnicas de abordagem do inglês para o ciclo I (3 pessoas)		
Ensinar de forma lúdica	Ter ideias para o trabalho em sala de aula		
Ensinar o ciclo I de forma prazerosa – envolver os alunos			
Melhorar metodologia			
Motivar crianças a aprenderem LEM (3 pessoas)			

TABELA 6: AMOSTRA: EXPECTATIVA PARA ENSINAR

Frases não classificadas:

- “Aprender qualquer coisa – tudo é válido.”
- “Aprender recursos didáticos diferentes.”
- “Aprimorar repertório.”
- “Confirmar conteúdos já trabalhados”
- “Consolidar aprendizado.”
- “Dar o melhor de mim.”
- “Ganhar autonomia para as aulas.”
- “Receber ajuda para ministrar aulas no ciclo I.”
- “Renovar conhecimentos.”

O último item do questionário refere-se à ideia que o professor tem sobre seu conhecimento de língua e seu conhecimento de metodologia de ensino dessa língua. A disposição do formulário do questionário gerou algumas dúvidas. A pergunta deveria ser uma pergunta quantitativa, contudo, durante a aplicação do questionário não houve tempo para esclarecimentos, dessa maneira a pergunta

transformou-se em pergunta qualitativa, já que a maioria dos respondentes declarou suas facilidades e dificuldades. Selecionamos aleatoriamente algumas respostas para fins de exemplificação. O Sinal “+” representa o número de pessoas que usaram a mesma palavra. Foram usados 22 questionários para essa amostragem.

	<i>Domínio da língua que ensina</i>	<i>Domínio metodológico da língua que Ensina</i>
Muita facilidade	Falar ++, compreender + Ler++, cantar e interagir. Interpretação e leitura. Ouvir. Traduzir, oralizar (leitura). Ensinar músicas em inglês. <i>To work with technologies and internet.</i> Gramática.	Ensino de vocabulário e estratégias de leitura. Elaborar atividades dinâmicas e lúdicas. Utilizar vocabulário associando-os com figuras. <i>Listening, speaking, Reading.</i> Falar.
Facilidade	Escrever +++++ Atividades diversificadas e convívio com o grupo. Pronúncia. Comunicar-me/expressar no idioma. Compreender textos e key-words. Falar palavras, frases etc. Falar, escrever e compreender a leitura. <i>Tell stories.</i> Oralidade.	Aproximar o conteúdo a ser trabalhado ao que o aluno traz consigo. Preparar aula diversificada. Escrever. Trabalhar as 4 habilidades. Dinamizar atividades. Cantar, brincar, elaborar atividades escritas. Desenvolver atividades mais lúdicas no trabalho.
Dificuldade	Falar +++ Na escrita da língua + Desenhar. Ensinar a gramática. Conversação além do nível básico. Na oralidade. Conversação + Usar o inglês durante toda a aula. Ouvir a fala de nativos em músicas e filmes. <i>To make activities for children</i> <i>Write and reading for children</i> Improvisar	Nunca trabalhei com essa faixa etária. Trabalhar textos com <i>phrasal verbs</i> e expressões idiomáticas. Prepara aulas lúdicas. Trabalhar com grupos heterogêneos (diferentes níveis de conhecimento de L.I). Trazer atividades que realmente envolvam a classe. Trabalhar a linguagem para o nível (Fund I). Registrar conteúdo uma vez que não são alfabetizados.
Muita dificuldade	Na escuta Na escrita Falar Trabalhar com música, gírias e afins. Entender o inglês britânico ou australiano. Utilizar linguagem considerada técnica. Entender dialogo, mas percebo o contexto. <i>To impress activities for all the classes.</i> Ludismo.	Em administrar a aula em dupla regência pois os alunos ainda têm o polivalente como referência. Planejar adequadamente o tempo cronológico das aulas de acordo com cada atividade. Reger em dupla regência, pois o próprio aluno fica em dúvida. Estabelecer uma conversa, diálogo na língua.

TABELA 7: AMOSTRA: DOMÍNIO LINGUÍSTICO E METODOLÓGICO

As amostras das tabelas 6 e 7 nos parecem férteis para um novo estudo.

2.3 DAS OFICINAS DE FORMAÇÃO

Ao oficializar o ELIC a PMSP cumpriu a portaria 5.361 que previu a formação de professores, seu acompanhamento e sua avaliação.

O comunicado convocou os professores a participarem das Oficinas ELIC e justificou:

“Tendo em vista a implantação do Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Educação de São Paulo, conforme Portaria nº 5361 de 04/11/2011 e a necessidade de se investir na formação dos professores de Língua Inglesa, de modo a aprimorar o trabalho com os alunos dessa faixa etária específica, propõe-se a realização de oficinas que promoverão a troca de experiências entre os profissionais da área, mediada pela Fundação de Apoio a Faculdade de Educação – FAFE”.

O comunicado declarou que o objetivo da formação era ampliar os saberes dos professores que atuam com inglês no Ensino Fundamental I “*tendo em vista o planejamento de situações didáticas ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, tomando como referência os estudos contemporâneos de ensino-aprendizagem*”. Além dos objetivos, os conteúdos das Oficinas e sua metodologia utilizada foram apresentados. Os conteúdos centraram-se no trabalho com crianças de 6 a 10 anos e abordam formas de contar e ensinar histórias, poemas, rimas, músicas tradicionais, jogos de tabuleiro e a discussão sobre os desafios do trabalho com crianças pequenas.⁸ Para alcançar esses objetivos, o comunicado esclareceu que a metodologia teria um “caráter eminentemente prático” e:

“(…) visa favorecer a permanente reflexão sobre as produções e manifestações culturais e a qualidade das situações didáticas que são oferecidas aos alunos. Neste sentido são priorizadas as seguintes estratégias: a análise das práticas desenvolvidas em salas de aula e o planejamento de situações didáticas que orientam o trabalho dos professores nas diferentes modalidades organizativas, focando nas necessidades dos alunos do Ensino Fundamental I, no que se refere ao aprendizado da Língua Inglesa”.

Ao final do comunicado, lemos que o público-alvo da formação eram os professores do Ensino Fundamental II e Médio que passaram a atuar concomitantemente ou exclusivamente no Ensino Fundamental I. Eles participaram de 10 oficinas em dois momentos do ano: cinco, em fevereiro e março de 2012 e, cinco, em agosto do mesmo ano. Essas oficinas completaram 40 horas presenciais, 4 horas por Oficina, e em turmas compostas por até 20 professores.

Os participantes foram avaliados, precisaram receber nota S (satisfatória) e participar em 100% das Oficinas para receberem certificados. Para garantir a frequência a Secretaria dispensou os professores da sala de aula e ofereceu 555 vagas nas Oficinas. As Oficinas foram preparadas e

⁸ Oficina 1: Literacy: storytelling; Oficina 2: Rhymes, chants and songs; Oficina 3: Children’s Games; Oficina 4: Games; Oficina 5: Case studies 1; Oficina 6: Routines and rituals; Oficina 7: Listen and do; Oficina 8: Literacy: reading skills; Oficina 10: Case studies 2. No Anexo D há detalhamento de cada Oficina.

implementadas pela Fundação de Apoio a Faculdade de Educação - FAFE/USP e supervisionadas pela DOT – Divisão de Ensino Fundamental e Médio.

A proposta da FAFE/USP descreveu os objetivos e conteúdos gerais das 10 Oficinas que seriam regidas por seus formadores:

“(...) os professores de inglês terão a oportunidade de participar de vivências e de reflexões sobre o ‘aprender brincando’, o ‘brincar para aprender’ e o ‘aprender a aprender’, sempre tendo como contraponto para as reflexões as particularidades do trabalho com crianças de 6 a 10 anos, em oposição ao trabalho com o aluno de Séries Finais do Fundamental e do Ensino Médio, já mais conhecidos dos professores especialistas, a quem se destina a formação”.

(...)

“As oficinas são conduzidas prioritariamente em língua inglesa de modo a propiciar oportunidades de desenvolvimento da fluência oral dos professores de inglês”. (Proposta de Trabalho FAFE, p.13)

O referencial teórico declarado no texto da Proposta fundamentou-se no modelo de formação reflexiva proposto por M. J. Wallace. Para esse autor, a formação deve ancorar-se no conhecimento que o professor já tem sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e a formação pode oferecer oportunidades para a construção de novas aprendizagens a partir desse conhecimento (WALLACE, 1991, Apud RODRIGUES, 2005).

O conteúdo das dez oficinas pretendeu repertoriar os professores com atividades que poderiam ser utilizadas em sala de aula. As Oficinas ensinavam as estratégias ou técnicas ao mesmo tempo em que as aplicavam com os professores em formação. A ideia consistiu em mostrar aos professores de inglês que o trabalho com crianças difere-se do trabalho com adolescentes e adultos em muitos aspectos, então, nas oficinas os professores foram expostos a práticas de contar histórias em inglês, de jogar (jogos corporais, teatrais ou de tabuleiro), de cantar músicas e declamar rimas, parlendas, de trabalhar com diferentes gêneros textuais.

Os professores também foram apresentados à necessidade de acordos pedagógicos com os alunos a partir do estabelecimento de uma rotina na aula que elenca as atividades do dia e permite que as crianças não apenas saibam o começo, o meio e o fim das atividades, mas que saibam o que vão aprender e que até definam juntamente com professores o que vão aprender.

Das dez oficinas propostas duas se concentraram em *Estudos de Caso*. Essas duas oficinas propuseram “engajar os professores em um processo de reflexão sobre as especificidades do contexto de atuação no Ciclo I”, elas foram um espaço institucionalizado para discutir os possíveis problemas enfrentados pelos professores em sala de aula.

2.3.1 DOS MATERIAIS UTILIZADOS NAS OFICINAS

Como dito anteriormente, o Programa ELIC foi composto de duas fases: Oficinas de Vivência e Reflexão e Encontros de Acompanhamento. Falaremos agora dos materiais utilizados nas Oficinas, posto que eles pretendiam nortear as Oficineiras para o ensino dos conteúdos que promoveriam novas aprendizagens aos professores. Mais à frente, no item 2.3 falaremos sobre a etapa do Acompanhamento.

Os materiais que compuseram essa fase direcionavam-se às Oficineiras e aos professores de inglês.

As Oficineiras receberam Roteiros⁹ (planejamentos de cada dia das Oficinas) e os materiais didáticos necessários à execução das atividades (apresentações em slides, *flashcards*, papelaria, objetos para brincadeiras, vídeos e músicas em áudio) descritas nesses Roteiros.

Os professores receberam resumos dos Roteiros utilizados pelas Oficineiras com exemplos de aulas, algumas atividades feitas nas Oficinas, sugestões de músicas, histórias, jogos, livros e links da internet com atividades variadas de ensino de inglês.

Os roteiros para a Oficineira compunham o eixo das atividades aplicadas nas Oficinas. Neles devemos encontrar os conceitos e princípios, escolhidos pela PMSP e pela FAFE para formação de professores de inglês para crianças. Por isso, um deles será objeto de análise nessa dissertação. O objetivo é verificar a teoria explícita no texto e desvelar a implícita, tentando compreender se elas se entrelaçam ou se chocam com os objetivos estabelecidos nos documentos oficiais da Prefeitura, e, mais à frente, estabelecer as possíveis relações entre os princípios dos roteiros e o olhar da formadora.

A análise desse texto torna-se importante na medida em que as formadoras em acompanhamento utilizarão as Oficinas como ponto de partida para o acompanhamento da prática dos professores em sala de aula na etapa seguinte do Programa de Formação.

Como dito anteriormente (2.2), a formação foi composta de dez Oficinas de Vivência e Reflexão divididas em dois momentos do ano (fevereiro/março e agosto).

Os roteiros das Oficineiras foram elaborados a partir das necessidades de formação apontadas pela Prefeitura. Assim, para a dissertação, depois de termos lido a proposta da FAFE e o comunicado 229 da PMSP, elaboramos uma tabela com a síntese dos objetivos de aprendizagem

⁹ Anexo 6

apresentados e os classificamos em três eixos: conhecimentos sobre a criança, características profissionais do professor de inglês para crianças e os conhecimentos necessários a esse professor.

<i>Conhecimentos sobre a criança</i>	<i>Características profissionais do professor de inglês para crianças</i>	<i>Conhecimentos necessários ao professor</i>
Refletir sobre os desafios do trabalho de qualidade com crianças do Cíelo I.	Estar seguro de que pode construir aprendizagem de inglês dos alunos de 6 a 10 anos.	Melhorar sua proficiência oral.
Focar nas necessidades de aprendizagem desses alunos.	Articular seus conhecimentos prévios aos novos.	Referir-se a estudos contemporâneos
Instrumentalizar-se com atividades para a faixa etária.	Identificar suas necessidades formativas (conhecimento linguístico ou pedagógico).	Aprender a transpor as atividades propostas para a sua sala de aula.
Refletir sobre a relação entre procedimentos didáticos e a qualidade de aprendizagem dos alunos.	Planejar de acordo com as necessidades dos alunos.	Desenvolver postura aberta à crítica

TABELA 8: SÍNTESE DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NO PROGRAMA

No pano de fundo desses três eixos norteadores está o paradigma do professor reflexivo: aquele que participa da ação, é autor do seu processo de aprendizagem, tem conhecimentos que devem ser valorizados para que a aprendizagem seja significativa. Assim,

(...) do ponto de vista da formação, é preciso combinar princípios, modelos e formas de organização que possibilitem movimentar toda uma gama de temas e situações de aprendizagem que contribuam para que diferentes professores em diferentes momentos de sua formação profissional possam engajar-se, de forma autônoma, em um percurso de autoria de sua própria identidade profissional (RODRIGUES 2013, p. 209).

2.3.1.1 DA ORGANIZAÇÃO DOS ROTEIROS

A leitura abrangente dos dez roteiros para as Oficinas nos permite perceber uma organização comum entre eles. Eles são compostos de dois blocos, denominados nessa dissertação de *identificação* e *organização*. Todos os roteiros têm a estrutura a seguir, com variação no número de atividades, objetivos propostos relativos ao assunto de formação, os autores de referência, as dicas de leituras e materiais extras.

Bloco 1: Identificação
Título da Oficina Carta de apresentação (apenas Roteiro 1) Ementa Geral da Oficina Programação do dia
Bloco 2: Organização das atividades
Título da Atividade Fundamentação teórica Tempo previsto para a atividade Materiais necessários Objetivos de formação para o professor cursista ¹⁰ Objetivos linguísticos para a aprendizagem do aluno Procedimentos <i>Teacher Language Spot</i>

TABELA 9: ESTRUTURA DOS ROTEIROS DE FORMAÇÃO

O Roteiro da primeira oficina é o único que contém um texto de apresentação inicial destinado às Oficinas, acreditamos que ele expressa o tom da formação. Por isso, o analisaremos a seguir.

2.3.1.2 ROTEIRO 1 – LEITURA E ANÁLISE

O Roteiro da Oficina 1: *Literacy: Storytelling* destinado às Oficinas abre-se com uma **carta de apresentação**. Esta carta inicia com o título do Programa, os nomes das primeiras cinco oficinas e os objetivos pretendidos com elas. Depois informa que os objetivos serão alcançados por meio de atividades de “vivência e reflexão” e explicita o que quer dizer com cada um desses termos.

Preparamos uma tabela analítica que explica o objetivo de cada parte do texto.

¹⁰ O Programa de Formação utiliza o termo professor-cursista para se referir ao professor de inglês. Em nosso trabalho utilizamos os termos professor ou professora.

<i>Objetivo do texto</i>	<i>O texto</i>
1) Cumprimento que coloca o leitor no mesmo nível do autor:	<i>Caros Colegas Formadores,</i>
2) Topicalização e elementarização do objeto a ser tratado e explicitação dos objetivos:	<i>É com grande alegria que apresentamos as cinco primeiras oficinas do Programa de Formação para Professores de Inglês da Prefeitura Municipal de São Paulo. Trata-se das oficinas de Storytelling; Rhymes, Chants and Songs; Children's Games; Board Games; e, Case Studies. Com elas, esperamos instigar o gosto pela arte de contar histórias, de brincar com o corpo e com rimas, de cantar e de criar jogos para as crianças. Esperamos, também, contribuir para a ampliação do repertório de práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de São Paulo, promovendo um espaço descontraído e produtivo de muita aprendizagem e reflexão.</i>
3) Método para alcançar o objetivo:	<i>Para alcançarmos esses objetivos conduziremos dois tipos de atividades: de vivência e de reflexão. Nas atividades de vivência a intenção é agir como se estivéssemos em sala de aula com as crianças, demonstrando aos professores-cursistas como realizá-las.</i>
4) Detalhamento das atividades a serem aplicadas aos professores-cursistas e indicativos de ações que devem ser feitas pelo Formador	<i>Falaremos em inglês majoritariamente, faremos fantoches e improvisaremos histórias com objetos do cotidiano escolar disponíveis, movimentaremos nossos corpos, jogaremos e cantaremos. Nas atividades de reflexão, conduzidas em língua portuguesa, ouviremos o que cada professor-cursista tem a dizer, acolheremos inseguranças, contribuiremos com reflexões teóricas e práticas, e faremos indicações de leituras e sites para que possam dar continuidade a seu desenvolvimento profissional.</i>
5) Indicação das ações do Formador e do que deve haver de valor por trás de suas ações	<i>Na condução das oficinas, é fundamental que todos nós tenhamos uma postura <u>construtiva e acolhedora</u>, e que nós todos valorizemos: 1. A importância de contar e ouvir histórias, jogar e brincar com o corpo, com rimas e com chants para ensinar inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 2. Situações de aprendizagem baseadas na oralidade (fortemente voltadas para os três primeiros anos do EF, principalmente nas oficinas 1, 2 e 3); 3. Situações lúdicas de aprendizagem baseadas em linguagem verbal escrita (mais afeitas aos dois últimos anos do EF, principalmente nas oficinas 2 e 4); e 4. O papel dos conhecimentos prévios dos professores (tanto aqueles adquiridos por meio de estudos quanto aqueles adquiridos por meio da experiência) para o desenvolvimento profissional (em todas as oficinas, e, em especial, na oficina).</i>

TABELA 10: ANÁLISE DO TEXTO DE APRESENTAÇÃO

O roteiro usa o pronome *nós* ao se referir ao leitor. Lê-se na segunda, quarta e quinta frase que o pronome *nós* substitui os autores: “apresentamos as cinco primeiras oficinas/esperamos instigar... contribuir”; a partir da sétima frase *nós* é, ao mesmo tempo, os autores e o leitor. Há, portanto a intenção de colocar a voz do autor na voz do leitor, o primeiro movimento diz do “nós autor” e o segundo, do “nós-autor-leitor”. Possivelmente há o intuito de fazer o leitor crer que ele pensa como o autor: “conduziremos dois tipos/falaremos em inglês/jogaremos/cantaremos/ouviremos/como se estivéssemos”. De acordo com Paulilo, ao falar sobre manuais de ensino de história:

“(…) indícios linguísticos que materializam o leitor, que os autores desses impressos têm em mente, valem como rastros dos processos através dos quais esses autores expressam um pensamento sobre a docência. Do mesmo modo, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor contribuem para a percepção dos mecanismos persuasivos que se utiliza no texto” (PAULILO, 2010, p.283).

Portanto, os indícios linguísticos da carta de apresentação pretendem persuadir o leitor para “uma postura construtiva e acolhedora, e que nós todos valorizemos”, o texto afirma nas frases finais que essa postura é fundamental.

Parte seguinte do texto do Roteiro 1 é a **Fundamentação teórico-prática** e está estruturado em quatro itens: duas perguntas, uma proposição e uma lista de objetivos gerais. Vejamos a primeira pergunta:

<i>Objetivo do texto</i>	<i>Pergunta 1</i>	<i>O que a Oficina deve saber</i>	<i>Como argumentos são construídos</i>
Justificativa para o ato de contar histórias na aprendizagem de línguas	1) Por que contar histórias? De acordo com Andrew Wright, histórias são ricas em linguagem e estimulantes. Elas <u>promovem o desenvolvimento</u> da fluência, já que não precisamos entender todas as palavras para compreendê-las e podemos utilizar nossas habilidades de inferência e previsão na construção de significados – habilidades que as crianças têm. Ao ouvir histórias a <u>criança se familiariza</u> com o som de uma nova língua e com frases e palavras, o que lhe possibilita a <u>construção de seu próprio repertório linguístico</u> . As histórias também <u>estimulam quem as ouve a falar</u> o que sentiu e pensou, além de propiciar que o <u>professor promova</u> atividades de dramatização, desenho, reconto, partilha e colaboração. Ao ouvirmos histórias <u>damos voz ao outro</u> , aprendemos a ouvir e a esperar a vez de falar, aprendizagens essenciais <u>para o desenvolvimento da alteridade</u> , um valor que deve ser desenvolvido pela escola.	<i>Sobre histórias:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Que são ricas • Que promovem desenvolvimento • Que estimulam quem as ouve <i>Sobre a relação criança-história</i> <ul style="list-style-type: none"> • Que a compreensão pode ser global • Que a criança se familiariza com os sons da língua por meio das histórias • Que constrói repertório linguístico • Que damos voz ao outro <i>Sobre a ação didática</i> Professor pode promover várias atividades a partir das histórias	<ul style="list-style-type: none"> • Inicia o texto com uma autoridade na área da contação de histórias, portanto não são somente das autoras do texto em análise que afirma a importância da contação de histórias, mas uma autoridade no assunto – escolhida pelo autor da Oficina. • Utiliza o pronome “nós” com a mesma função mencionada neste texto na primeira parte da análise: “<i>nós-autor-leitor</i>”, no entanto, agora coloca a criança como leitora. • Destaca habilidades que a criança já possui sobre leitura de histórias. • Utiliza adjetivos para falar de “histórias”: <i>ricas e estimulantes</i> • Utiliza os verbos: promover, familiarizar, construir, estimular, dar, desenvolver. Verbos que enfatizam ações que as histórias podem instigar

TABELA 11: ANÁLISE ITEM 1 DO TEXTO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Lemos o nome de quatro autores: Andrew Wright, Mary Slaterry & Jane Willis e Paulo Freire. Do primeiro autor foi usado o livro *Storytelling with children* (2004); das duas autoras seguintes o livro *English for Primary Teachers* (2003). Sobre o texto utilizado de Paulo Freire usa-se apenas a noção de erro ensinada por esse autor como “forma provisória do saber”.

O texto enaltece funções positivas para a aprendizagem de inglês a partir de histórias ao utilizar adjetivos como “ricas” e verbos como “estimulam”, “promovem”. Também utiliza o discurso de outro autor para corroborar a visão sobre o ato de contar histórias. O pronome “nós” aparece novamente e coloca o leitor no mesmo nível do autor. Também não seria incorreto inferir que o texto poderá servir tanto para a Oficina quanto para o professor, isto é, na medida em que ele justifica a importância de se contar histórias, permite a todas as Oficinas compartilharem da mesma teoria, além disso, a última atividade da Oficina (Atividade 7) pede que esse texto seja utilizado no fechamento teórico das atividades.

Chegamos à pergunta 2 da **fundamentação teórico-prática do Roteiro em análise, em que se enfatiza a função da linguagem oral no ensino de inglês para crianças.**

A intenção é instrumentalizar o formador e garantir referência teórica comum a todos. Ressalva-se nesse item o fato de explicitar ações e condições que não devem fazer parte da formação, pois não beneficiariam a aprendizagem de segunda língua. A explicitação dessas ações não favoráveis revela a preocupação com a mudança de uma prática comum no ensino de línguas: repetição de ações descontextualizadas. Vejamos o quadro abaixo:

Objetivo do texto	Pergunta 2	O que o Oficineiro deve saber	Como argumentos são construídos
Justificativa para o ensino de inglês para crianças com ênfase na linguagem oral	<p>2) Por que a ênfase na linguagem oral?</p> <p>A linguagem oral <u>permeia todas as atividades humanas, mas se destaca quando trabalhamos com crianças que ainda estão aprendendo a ler e escrever. De acordo com Slattery & Willis (2001) as crianças: (a) adquirem a língua inglesa por meio da compreensão oral e da experiência direta na e com a língua-alvo, de um modo muito semelhante àquele que adquirem a primeira língua; (b) aprendem de modo acidental por meio da ação e da brincadeira, já que pouco se envolvem em tentativas conscientes de aprender palavras ou frases; e (c) envolvem-se com os sons da língua, imitando e fazendo brincadeiras sonoras.</u></p>	<p>Sobre a linguagem Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que permeia as atividades humanas • Que as crianças aprendem primeiramente a língua oral 	<p>O texto inicia-se com o discurso de um outro autor para corroborar afirmações; Texto construído para enfatizar o ensino de inglês por meio da linguagem oral e desencorajar o ensino formal da linguagem escrita.</p> <p><u>Para encorajar o uso e ensino da linguagem oral (L.O.):</u></p> <p>Se destaca Adquire (...) por meio da L.O.</p> <p>Brincadeiras sonoras Sons da língua Ação e brincadeira</p> <p><u>Para desencorajar o ensino da linguagem escrita (L.E.):</u></p> <p>Ainda estão aprendendo Processo complexo SE (condicional) Obrigatoriedade Imposição Inibição Conflitos Reduzida exposição Improvável</p>
Um alerta sobre a mudança de ênfase	<p>As relações <u>entre fonemas e grafemas</u> são diferentes em inglês e português e a aprendizagem da <u>língua escrita</u> é um processo <u>complexo</u> que está acontecendo em <u>língua materna</u> no ensino fundamental. <u>Se introduzirmos a linguagem escrita na aprendizagem de língua estrangeira, acompanhada de uma obrigatoriedade ou imposição com relação à correção ortográfica, por exemplo, poderemos levar a criança à inibição</u> – e não é isso o que queremos. Entendemos que quanto <u>mais natural</u> for o processo de aprendizagem da língua inglesa, <u>mais chance a criança terá de aprender. A ênfase prematura na escrita em inglês pode gerar inúmeros conflitos. Esses conflitos não são necessariamente negativos, mas dada à reduzida exposição que a criança terá à língua inglesa, é improvável que os professores tenham o tempo necessário para dar-lhes o tratamento pedagógico adequado. Isso não quer dizer que o trabalho com a linguagem verbal escrita está suprimido do currículo para esse segmento.</u></p>	<p>Sobre a contraposição entre linguagem oral e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que as relações entre fonemas e grafemas são diferentes na língua inglesa e na língua portuguesa • Que as crianças estão sendo alfabetizadas • Que não há tempo para o ensino da escrita na grade escolar 	
O uso da língua escrita na prática social: leitura dramatizada	<p><u>Prova disso é que, nesta oficina, trabalharemos com a contação e a leitura dramatizada de histórias, atividades essenciais para que se promovam situações que favoreçam o letramento emergente. Desse modo, as crianças vão “experimentar” espontaneamente a escrita em língua inglesa, e, ao fazê-lo, testarão suas hipóteses ortográficas e sintáticas. Algumas delas estarão bem próximas às normas-padrão da língua inglesa, outras não.</u></p>		

TABELA 12: ANÁLISE DO ITEM 2 DO TEXTO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Falaremos agora do item 3 do texto da **Fundamentação teórico-prática** que é uma proposição sobre a postura frente ao erro na aprendizagem dos alunos.

Objetivo do texto	Proposição:	O que o Oficineiro deve saber	Como argumentos são construídos
Introdução da resposta com ênfase em fatores subjetivos da aprendizagem	<p>3) <i>Postura frente ao “Erro”</i> <i>Nesse período de aprendizagem escolar os fatores <u>motivacionais</u> e <u>emocionais</u> são muito importantes e é preciso que a relação pedagógica contribua para a construção de <u>laços afetivos e significativos</u> com a língua inglesa, já que queremos <u>desenvolver</u> na criança <u>atitudes</u> como o “<u>gostar</u>” da língua, o “<u>sentir-se capaz</u>” de aprender e o “<u>estar curioso</u>” pelo conhecimento.</i> <i>O erro deve ser <u>considerado</u> como uma <u>etapa natural</u> da aprendizagem de uma língua, de um conceito ou de um procedimento. <u>Ele</u> demonstra como <u>o pensamento foi construído</u> e possibilita, ao professor, <u>fazer intervenções</u> por meio de questionamentos ou de exemplos.</i></p> <p><i>Centraremos o <u>ato de ensinar</u> língua inglesa para crianças <u>na oralidade</u>, no lúdico, na experimentação. Dessa maneira promoveremos um clima acolhedor ao aprendiz. Muitas vezes, veremos o aluno imitando seu professor, por exemplo, recontando uma história.</i></p> <p><i>Veremos que a criança “<u>errará</u>” a pronúncia de algumas frases ou palavras, mas compreenderemos que ela está descobrindo os sons da língua e não corrigiremos esses “erros” de imediato.</i></p> <p><i>Pensaremos em outras estratégias e atividades que permitam que a criança ouça mais vezes aquelas mesmas palavras e frases, seja cantando músicas, recitando parlendas, contando outras histórias e etc.</i></p> <p><i>Enfim, agiremos com base na compreensão de que, como nos diz Paulo Freire, o erro é “uma forma provisória de saber”.</i></p>	<p>A visão sobre o erro</p> <ul style="list-style-type: none"> • É uma etapa natural do processo de aprendizagem <p>A criança e o erro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que a criança errará <p>A ação do professor sobre o erro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fará intervenções sobre o erro por meio de questionamentos e exemplos. 	<p>Na sequência o texto as seguintes relações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O erro é uma etapa natural 2. O erro é uma etapa da construção do pensamento 3. O erro será transformado a medida que o aprendiz recebe novas informações 4. O erro e a relação com a aprendizagem da L.O. (item 2) 5. O erro e a sua inevitabilidade, e, se inevitável como lidar com ele

TABELA 13: ANÁLISE DO ITEM 3 DO TEXTO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O texto argumenta que a relação pedagógica deve contribuir para a construção de laços afetivos, já que a criança está em um período em que os fatores emocionais se destacam. Aqui não

há menção de outra autoridade, o que deixa uma dúvida: o texto fala a partir de alguma teoria sobre a relação entre emoção e aprendizagem ou a partir do conhecimento do vivido pelas Autoras?

A última parte do texto da **fundamentação teórico-prática** do roteiro explicita os objetivos para a formação dos professores e os conectam aos outros itens dessa fundamentação.

Objetivo do texto	Objetivos da formação	O que o Oficineiro deve saber	Como argumentos são construídos
Objetivos da formação explicitados	<p><i>Objetivos gerais de formação para o professor-cursista:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aperfeiçoar seus conhecimentos sobre técnicas de contação de histórias;</i> • <i>Conhecer e criar materiais para a contação de histórias;</i> • <i>Conhecer histórias para crianças de 6 a 8 anos;</i> • <i>Aceitar que não é necessário escrever para aprender;</i> e • <i>Compreender a importância do ritual “roda de histórias”.</i> 	Que seus procedimentos nos dias das Oficinas pretendem concretizar os objetivos listados.	Utilizando o verbo no infinitivo e Associando as ações dos verbos a alguns temas apresentados anteriormente (contação de história, uso da língua escrita)

TABELA 14: ANÁLISE DO ITEM 4 DO TEXTO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A lista dos objetivos centra-se na instrumentalização dos professores no que diz respeito ao uso de histórias na sala de aula. Ela não menciona aprendizagem sobre a postura frente ao erro ou a utilização da linguagem oral prioritariamente.

Veamos agora quais atividades foram propostas para a primeira Oficina e se elas materializam a fundamentação teórica e os objetivos propostos.

O texto “Roteiro para Oficina 1: *Storytelling*” é composto por detalhamento de atividades que devem ser aplicadas pelas Oficineiras. Ele é composto por 7 atividades que se distribuem essencialmente em 6 passos. Cada atividade possui um título em inglês, uma lista dos materiais necessários, os objetivos de formação para o cursista, os objetivos de aprendizagem de língua para o aluno, os procedimentos que devem ser usados pelas Oficineiras e as frases em inglês que o professor formador deverá utilizar nas atividades propostas.

<i>Atividade 1</i>	<i>Atividades 2 a 7</i>
<p><i>Tempo previsto para a atividade</i></p> <p><i>Materiais necessários</i></p> <p><i>Objetivos de formação para o professor-cursista</i></p> <p><i>Objetivos linguísticos para a aprendizagem do aluno</i></p> <p><i>Procedimentos</i></p> <p><i>Teacher Language Spot</i></p> <p><i>Important Information</i></p> <p><i>Tempo previsto para a atividade</i></p> <p><i>Materiais necessários</i></p> <p><i>Procedimento:</i></p>	<p><i>Tempo previsto para a atividade</i></p> <p><i>Materiais necessários</i></p> <p><i>Objetivos de formação para o professor-cursista</i></p> <p><i>Objetivos linguísticos para a aprendizagem do aluno</i></p> <p><i>Procedimentos</i></p> <p><i>Teacher Language Spot</i></p>

TABELA 15: A ESTRUTURA DAS ATIVIDADES

Analizamos os procedimentos, pois consideramos que eles devem articular os elementos que constituem a intencionalidade das Autoras: o fazer do formador (Oficineiras) e o objeto a ser ensinado. Supõe-se que eles materializem a teoria e os objetivos. O foco dos procedimentos descritos é a ação do formador: quais procedimentos didáticos são usados. A leitura dos procedimentos do Roteiro 1¹¹ apresentou semelhanças entre eles, como é possível ver na tabela abaixo:

Resumo dos objetivos das ações que o formador deve executar na **Atividade de 1 a 7**

Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5	Atividade 6	Atividade 7
<u>Procedimento 1</u> Expor aos cursistas as atividades que executarão naquele dia (2)	<u>Procedimento 1 a 3</u> Levantar conhecimento prévio dos cursistas. (1)	<u>Procedimento 1 a 3</u> Levantar conhecimento prévio dos cursistas. (1)	<u>Procedimento 1 e 2</u> Apresentar a tarefa e seus objetivos aos cursistas (2)	<u>Procedimento 1</u> Apresentar a tarefa e seus objetivos aos cursistas (2)	<u>Procedimento 1</u> Apresentar a tarefa e objetivos aos cursistas, por meio de instruções escritas. (2)	<u>Procedimento 1</u> Fazer com que o cursista integre atividade anterior com os conhecimentos adquiridos. (4)
	<u>Procedimentos 4-</u> <i>Controlar o tempo da atividade dos cursistas.</i> (3)	<u>Procedimentos 3</u> <i>Controlar o tempo da atividade dos cursistas.</i> (3)			<u>Procedimento 2</u> <i>Controlar o tempo da atividade dos cursistas.</i> (3)	
<u>Procedimentos 2, 3, 4, 5</u> Promover a integração entre os participantes. (4)			<u>Procedimento 3</u> Antecipar situações que podem aparecer e devem ser utilizadas com cursistas.	<u>Procedimento 2</u> Formador deve contar uma história aos cursistas segundo as orientações dadas.		<u>Procedimento 2 e 3</u> Permitir a partilha de diferentes aprendizagens. (4)
	<u>Procedimento 5</u> Promover a partilha dos conhecimentos prévios dos cursistas. (4)		<u>Procedimentos 4 a 6</u> Promover a discussão e compreensão da intenção da atividade. (4)	<u>Procedimento 3 e 4</u> Promover a discussão e compreensão da intenção da atividade. (4)		
			<u>Procedimento 7</u> Apresentar conhecimento teórico a partir da atividade executada. (5)	<u>Procedimento 5</u> Apresentar conhecimento teórico a partir da atividade executada. (5)	<u>Procedimento 3</u> Apresentar conhecimento teórico a partir da atividade executada. (5)	<u>Procedimento 4</u> Apresentar conhecimento teórico a partir da atividade executada. (5)

TABELA 16: OBJETIVOS DAS AÇÕES DIDÁTICAS

Podemos sintetizar um padrão nas ações propostas para as Oficinas:

- Acolher o conhecimento prévio do professor.
- Expor os objetivos e ações que serão executadas por eles.

¹¹ Cf. Anexo 6

- Organizar e controlar o tempo das atividades.
- Promover a integração e partilha entre as pessoas e conhecimentos.
- Ampliar o conhecimento trazido pelo professor.

A reflexão e categorização dos procedimentos do Roteiro 1, nos permite observar a intenção das Autoras ao descreverem o passo a passo das ações: transformar as atividades em momentos significativos que promovam uma mudança no professor a partir de seus próprios conhecimentos; para isso, a Oficina se apoia nas instruções recebidas e na fundamentação teórica.

O primeiro roteiro, portanto, convida a Oficina a participar das ações de formação de professores, assim, a primeira visão que se tem sobre o leitor pretende implicá-lo ativamente na ação de formar professores. As Autoras mencionam textualmente seu aporte teórico - suas referências para pensar e escrever sobre o ensino de crianças pequenas. Quando tratam do objeto de ensino “contar histórias”, procuram valorizar esse objeto tanto com adjetivos positivos quanto com verbos que promovem interação e aprendizagem entre ouvinte e o contador de histórias. É nítida a relação entre o novo conhecimento que se pretende ensinar aos professores quando as Autoras pedem que a Oficina utilize a teoria dada na última atividade da oficina.

O leitor também recebe os objetivos explícitos da formação, permitindo que tenha consciência de onde quer/deve chegar.

Os procedimentos propostos nos roteiros valorizavam o conhecimento prévio, o partilhar dos conhecimentos (novos ou velhos) e a ampliação dos conhecimentos por meio de teoria e da prática. Percebemos aqui uma relação direta com a teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel que prevê, de acordo com Novak (2002), a recuperação dos conhecimentos prévios, a utilização de material instrucional e a vontade do aluno. Também de acordo com Novak, a apropriação dos conhecimentos significativamente promove o empoderamento do aprendiz. No caso do texto em análise, foi proposto que a formadora agisse para integrar tanto os indivíduos em formação quanto os seus conhecimentos, esses gestos não são esperados em uma perspectiva comportamental de ensino, pois nessa perspectiva apenas a formador saberia algo.

O Roteiro 1 demonstra coerência entre os procedimentos propostos para a Oficina, o aporte teórico explicitado e os objetivos gerais da formação (eixos norteadores). Deixa claro que as ações indicadas para o formador tinham que ser essencialmente diferentes do paradigma comportamental, portanto, era fundamental que ele valorizasse o professor por meio de suas ações.

As Autoras também deixam claro que compreendem o formador como corresponsável pela formação e por isso tratam-no como igual.

2.4 DA SEGUNDA FASE – ACOMPANHAMENTO

A segunda fase do Programa de Formação (cf. 2.2) referia-se ao Acompanhamento mensal dos professores de inglês. O Acompanhamento mensal ocorreu entre abril e novembro de 2012, em dois encontros mensais de 4 horas cada, totalizando 64 horas e encontro entre a formadora e a professor.

A coordenação do Programa estabeleceu alguns formulários que deveriam ser preenchidos pelas formadoras com a finalidade de acompanhar o trabalho das mesmas. Ao todo foram cinco documentos, dois iniciais (dados da unidade e cronograma de acompanhamento), dois mensais (lista de presença da formadora e relatório mensal) e um aula a aula (relatório de observação de aula).

O primeiro documento coletava informações sobre a Unidade Escolar.

Nome da UE:
Endereço:
Coordenador(a):
Diretor(a):
Telefones e e-mails para contato:
Equipe de professores de língua inglesa:
Telefones e e-mails para contato:
Número de alunos atendidos no ciclo I:
Espaço físico
Salas de aula (mobiliário, configuração da sala, equipamentos disponíveis):
Espaço físico
Outros espaços que o professor pode utilizar com os alunos (horta, pátio, sala de leitura, quadra, refeitório, sala de arte, etc.):
Rotina do Ciclo I:
Projetos desenvolvidos na UE:
Horário das aulas de Inglês:
Outras observações:

FIGURA 8: DADOS DA UNIDADE

O segundo documento registrava o cronograma de visitas que a formadora faria à unidade escolar. As reuniões mensais eram agendadas pela própria formadora, diretamente com a professor e a escola e, esses encontros, deveriam intercalar momentos de observação de aula e de *feedback*. A maneira de intercalar esses momentos também podia ser definida junto com o professor. Veja as informações que o formulário pedia abaixo:

CRONOGRAMA DE VISITAS			
DIRETORIA:			
UNIDADE ESCOLAR:			
FORMADOR:			
		DATA E HORARIO	PROFESSOR A SER ACOMPANHADO
ABRIL	VISITA 1		
	VISITA 2		

FIGURA 9: CRONOGRAMA DE VISITAS

O terceiro documento consistia na lista de presença que deveria ser assinada pelo professor e pela formadora.

PROGRAMA LÍNGUA INGLESA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
FASE DE ACOMPANHAMENTO			
LISTA DE PRESENÇA			
DRE:			
ESCOLA:			
DATA: ___/___/___			
VISITA: _____			
	Nome do professor	Dados funcionais	Assinatura
Nome da formadora:			
Assinatura:			

FIGURA 10: LISTA DE PRESENÇA

O quarto documento era o formulário de observação aula a aula que tinha função formativa e informativa. O registro do que acontecera na aula proporcionaria tanto à formadora quanto ao professor de inglês relembrar a interação entre todos os envolvidos (professor, aluno, regente), os procedimentos didáticos do professor, a participação dos alunos e a utilização de recursos didáticos ou não. Assim, a formadora teria elementos para conversar com o professor sobre as práticas e interações nas aulas. Esses elementos revelam o caráter formativo na medida em que o que aconteceu poderia ser revisto com certo distanciamento e conseqüente reflexão sobre prática. Além disso, o registro servia de base para que a formadora fizesse uma síntese do observado e do conversado no relatório final, além de também servir à Coordenação do Programa para acompanhar o trabalho da formadora.

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE AULA	
	Escola
	Professor
	Data
	Visita
	Série/Turma
	Número de alunos presentes
	Período

A. Organização e utilização do espaço em que ocorre a aula (interno/externo)

B. A aula propriamente dita

Objetivos
 Conteúdos linguísticos e atividades sociais
 Materiais e recursos utilizados
 Rotina instaurada (em caso de ausência, indícios de utilização de dispositivos/nituaís de transição nos diferentes momentos em que a aula se organiza)
 Desenvolvimento da aula (ações do professor e dos alunos)
 Padrões/tipos de interação observados no desenvolvimento da aula
 Ocorrências de uso espontâneo do inglês pelos alunos
 Ocorrências de uso da linguagem verbal escrita pelo professor (em turmas do 1º, 2º, 3º anos)
 Envolvimento dos alunos
 Correção e *feedback*

C. Situações inesperadas

O que aconteceu
 Intervenção do professor
 Resposta do(s) aluno(s)

D. Pauta de observação (definida entre professor formador e professor de inglês)

E. Anotações específicas sobre a Pauta

F. Anotações específicas sobre interação entre professor de inglês e professor de classe

G. Indícios de transposição didática dos conteúdos tratados nas oficinas

H. Anotações referentes a *Teacher Language*

FIGURA 11: OBSERVAÇÃO DE AULA

O último documento produzido pelas formadoras era um formulário para relatório mensal. Ele tinha como leitor final a Secretaria Municipal da Educação. Um relatório mensal era preenchido para dois dias de encontro. Nele deveriam estar descritos os aspectos observados nas aulas, a síntese dos conteúdos tratados e materiais oferecidos ao professor nas sessões de *feedback*. Também havia espaço para informar outros aspectos (facilitadores ou dificultadores) do processo que a formadora, a professor ou a escola entendessem como importantes para a implementação do Programa. Abaixo os itens do formulário para relatório mensal. Esses relatórios compõem o corpus dessa dissertação (cf. Capítulo II).

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Professor Formador: 2. UE: 3. Visitas e sessões de <i>feedback</i> realizadas (datas e nomes dos professores acompanhados): 4. Pautas de observação: 5. Síntese dos conteúdos tratados e materiais disponibilizados aos professores nas sessões de <i>feedback</i>: 6. Outros aspectos relevantes à implementação do Programa observados na UE: 7. Dificuldades/problemas na realização das atividades previstas: 8. Espaço aberto para registro de outros acontecimentos / percepções relevantes para o bom andamento do programa: |
|---|

FIGURA 12: RELATÓRIO MENSAL

DO MACRO CONTEXTO DA PESQUISA

Apresentamos no macro contexto da pesquisa a política pública da PMSP para formação de professores, os princípios e as ações do Programa de Formação, e os perfis dos agentes envolvidos na formação.

A PMSP definiu, na política pública para inserção do inglês na grade escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental de suas escolas, desde aspectos que organizam a escola, as concepções de ensino aprendizagem para crianças até a indicação de conteúdos da formação dos professores. A instituição também terceirizou o Programa de formação que deveria seguir os princípios estabelecidos por ela. Entendemos que:

- A prefeitura reconheceu o valor do ensino de uma língua estrangeira para crianças;
- A prefeitura colocou em prática formação de professores específica para o ensino de crianças;
- O Programa de Formação se estruturou em dois eixos: Oficinas e Acompanhamento numa perspectiva reflexiva de formação;
- Os materiais do eixo Oficinas serviram de referência para as atividades com os grupos de professores (30 turmas com 20 professores em média). Eles pretendiam orientar o trabalho das Oficineiras e as colocavam como corresponsáveis pela formação em curso;
- Diferentemente das Oficinas, o segundo eixo, Acompanhamento, atingiu 36 professores e pretendeu possibilitar um acompanhamento do processo de transposição didática dos recursos das Oficinas para a sala de aula. Ele tinha um caráter de parceria entre professor e formadora-parceira.
- O Programa de Formação aconteceu por meio de seus agentes (Autoras, Oficineiras, Formadoras-parceiras e Professores). Nesse sentido, há uma divisão de trabalho em que os autores concebem a organização das atividades de formação de uma perspectiva prático-teórica e incluem as Oficineiras como co-autoras; as Oficineiras, por sua vez, conduzem as atividades propostas com todos os grupos de professores participantes; as formadoras-parceiras e os professores que participaram da etapa de Acompanhamento interagem com esses conhecimentos na prática da sala de aula.
- Os dados que caracterizaram os perfis dos agentes de formação, apesar de possuírem a limitação por serem principalmente quantitativos, nos dão pistas da composição dos saberes docentes (TARDIF, 2012) desses agentes.

- a. Os dados sobre as Autoras apresentaram ênfase nos seus saberes da experiência com formação (de professores e de crianças);
- b. Os dados sobre as Oficineiras apresentaram maior ênfase nos saberes disciplinares (condição pré-estabelecida pela instituição que as contratou) e ao mesmo tempo apresentaram a experiência com formação, principalmente de professores.
- c. O perfil dos professores apresentou dados relativos aos saberes curriculares (formação acadêmica, cursos de formação), disciplinares e da experiência (o que pensam saber sobre sua prática). Os dados mostraram que:
 - Eles têm mais experiência com adolescentes (91%), pré-adolescentes (84%) e adultos (73%) respectivamente. A experiência com crianças (55%) pareceria razoável, mas podemos ponderar que muitos respondentes consideraram a experiência de um mês de trabalho com crianças.
 - A dupla licenciatura (português-inglês) prevalece na formação inicial e todos se preocupam com a formação contínua de saberes disciplinares. Os professores sabem da importância de se aprender continuamente e buscam “saberes práticos” (TARDIF, 2002, p.49).
 - Os professores sentem necessidade de deixar de dar aulas para adolescentes e tentar algo novo. Podemos inferir que há insatisfação com as aulas nos anos finais do Ensino Fundamental.
 - Por fim, os dados sobre o que pensam os professores a respeito dos seus conhecimentos nos domínios linguístico e metodológico precisam de maior aprofundamento, mas percebemos pistas de que as necessidades são bastante individuais e variadas.

CAPÍTULO III – CORPUS E METODOLOGIA DE ANÁLISE

CORPUS
OLHA
RELATA
INFORMA

INTEGRA,
DES-INTEGRA,
TRANSFORMA?

Este capítulo apresentará o corpus da pesquisa e a metodologia de análise desse *corpus*.

3.1 DA METODOLOGIA E DO CORPUS

A pesquisa ancora-se no paradigma do desenvolvimento profissional dos professores em uma perspectiva reflexiva, entendendo-se a reflexão como “uma iniciativa desejável por parte de todo profissional de buscar uma compreensão consciente do que motiva suas ações, redimensionando as impressões subjetivas e os sentimentos manifestados em seu fazer docente” (RODRIGUES, 2005, p.44).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória (COHEN, MANION, 2002). Utiliza-se dos procedimentos delineados pela metodologia de análise de conteúdo (MORAES, 1999) posto que essa metodologia fundamenta-se no princípio da não-neutralidade na interpretação dos documentos textuais e orienta-nos a considerar o contexto, o emissor, o receptor das mensagens e a construir os objetivos da análise, numa abordagem qualitativa, ao longo do processo. Moraes (1999) apresenta seis perguntas que orientam a categorização da análise de conteúdo (quem fala, para dizer o quê, a quem, de que modo, com que finalidade, com que resultados). Das seis, servimo-nos de duas: quem fala e para dizer o quê, com o intuito de responder a nossa pergunta de pesquisa.

O Corpus central dessa pesquisa são os relatórios mensais produzidos pelas formadoras-parceiras a partir de seu trabalho de Acompanhamento dos professores de inglês que participaram do Programa de Formação oferecido pela parceria SMESP-FAFE em 2012. Os relatórios enviados à coordenação do Programa se referem a dois encontros mensais de quatro horas de acompanhamento entre as formadoras e professores¹². A coordenação do Programa encaminhava esses mesmos

¹² Conforme descrito na parte 2.1 desta dissertação, o Programa de Formação foi organizado em duas etapas: Oficinas e Acompanhamento

relatórios à Secretaria Municipal de Educação para o acompanhamento do desenvolvimento do Programa de Inglês no Ensino Fundamental I,

No total, foram produzidos 215 relatórios mensais. Esses dados estão sintetizados na tabela 17.

Total de relatórios	215	Total de Formadoras-parceiras	15	Total de Professores	36
---------------------	-----	-------------------------------	----	----------------------	----

TABELA 17: NÚMERO DE RELATÓRIOS, FORMADORES E PROFESSORES

Por isso, a pesquisadora fez uma leitura de todos os 215 relatórios e selecionou 120 deles para composição do corpus. Apresentaremos a seguir o processo de seleção dos documentos.

3.1.1 DO PROCESSO DE LEITURA PARA COMPOSIÇÃO DO *CORPUS*

O processo de seleção e análise do Corpus dessa dissertação que será descrito neste capítulo passou por quatro etapas, conforme os procedimentos da metodologia da análise de conteúdo (preparação, a unitarização, a categorização e a descrição). A última etapa dos procedimentos da análise do conteúdo (interpretação) será apresentada no capítulo IV.

3.1.2 A PREPARAÇÃO DO *CORPUS*

A etapa da preparação (leitura do material e seleção de amostra) dos relatórios mensais teve um caráter exploratório com um foco amplo de reconhecimento. Lemos os 215 documentos e procuramos perceber o foco do relato dado pela formadora, quais temas eram recorrentes ou tratados com maior ênfase.

Com essa primeira leitura, pudemos perceber os seguintes problemas: inconsistências sobre a quem se referia o relatório, ou seja, incongruências entre o professor acompanhado indicado no cabeçalho e no corpo do texto; textos idênticos no relato de uma mesma formadora sobre professores de escolas diferentes; a não-participação de alguns professores em todos os encontros e a participação de outros em apenas metade das Oficinas de Formação.

Desse trabalho de leitura inicial, foi possível identificar que, se queríamos compreender como o olhar da formadora influenciava o processo de formação, apenas os relatórios que apresentavam professores que participaram de todo período de Acompanhamento com uma mesma formadora poderiam ser unitarizados. Assim, reduzimos a amostra em quase 60% dos relatórios, mas garantimos

duas características para validação dos dados: o enfoque de uma mesma formadora e o número total de relatórios produzidos.

Desse modo, os critérios utilizados para a seleção final dos relatórios que viriam a compor o corpus foram:

- A participação de um mesmo professor na segunda fase do Programa de Formação, gerando a produção de 8 relatórios;
- A participação do professor acompanhado em pelo menos 1 grupo de oficinas da primeira fase do Programa de Formação;
- A permanência da mesma formadora durante toda a segunda fase do Programa de Formação.

		RELATÓRIOS SELECIONADOS																
Letras		ABRIL		MAIO		JUN		JUL		AGO		SET		OUT		NOV		Total de Relatórios
Formador	Professor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
B	BBB	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
B	BB	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
C	CCC	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
C	CC	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
D	DD	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
F	FF	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
F	FFF	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
G	GGG	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
J	JJ	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
K	KK	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
K	KKK	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
M	MM	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
Q	QQ	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
S	SS	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
V	VV	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	8
																		120

TABELA 18: RELATÓRIOS SELECIONADOS

Consequentemente os critérios de exclusão dos relatórios foram¹³:

- Aqueles que apresentaram inconsistências entre o que estava no cabeçalho do relatório e no corpo do texto;
- Menos de 8 relatórios por professor acompanhado;
- Aqueles em que houve troca de formadora;

¹³ Os nomes das formadoras-parceiras e dos professores foram substituídos por letras para garantir o sigilo das informações pessoais dos sujeitos de pesquisa.

- Nos casos em que nem os professores acompanhados na escola participaram de todos os encontros da segunda fase de Acompanhamento e de pelo menos um bloco das Oficinas.

RELATÓRIOS EXCLUÍDOS		Motivo
Letras		
Formador	Professor	
H	HH	Os relatórios dos três últimos meses não foram encontrados
H	HHH	Há 4 relatórios que se referem a essa professora que deixa de ser acompanhada em Agosto.
H	HHHH	A professora passa a ser acompanhada a partir de Agosto.
L	LL	Os relatórios apresentaram inconsistências, as vezes a formadora trocava o nome da professora acompanhada.
L	LLL	Os relatórios apresentaram inconsistências, as vezes a formadora trocava o nome da professora acompanhada.
P	PP	A professora não participou de todos os encontros, outra professora participou no seu lugar.
P	PPP	A professora não participou de todos os encontros, outra professora participou no seu lugar.
B	BBBB	A professora não participou de todos os encontros, faltou em encontros e se aposentou em outubro.
R	RR	A formadora foi trocada a partir de junho. Uma das formadora era a pesquisadora.
R	RR	A formadora foi trocada a partir de junho. Uma das formadora era a pesquisadora.
G	GG	A professora começou a ser acompanhada em maio, não participou de todos os encontros.
J	JJJ	Há 8 relatórios no total, contudo eles variam com relação aos três professores acompanhados, isto é, nem todos participaram de todos os encontros.
S	SSS	
V	VVV	

TABELA 19: RELATÓRIOS EXCLUÍDOS

3.1.3

A UNITARIZAÇÃO DO *CORPUS*

Uma nova leitura dos relatórios selecionados permitiu aprofundar nossas percepções sobre a necessidade compreender o processo de acompanhamento de cada formadora e professor como único. Oliveira-Formosinho (2002), ao falar sobre a supervisão na formação de professores, afirma que “o supervisor é perspectivado como parte do sistema dinâmico, criando uma visão das interações que mediatiza a construção de significados para ambos os aprendizes, supervisor e professor (...) ele é parte integral da relação ou sistema.” O acompanhamento do professor de inglês pela formadora revela a interação entre dois profissionais da educação desde o momento em que a formadora estabelece seu primeiro contato com o professor até o último encontro. Dessa forma, definimos que o conjunto dos 8 relatórios de cada formadora tornou-se uma unidade de análise e contexto.

No Capítulo II apresentamos os dois formatos de formulário que a formadora precisava preencher para enviar à Coordenação do Programa de Formação, quais sejam, o de observação (Figura 11) e o mensal (Figura 12). Conforme pudemos observar, os formulários direcionam o olhar da formadora. O primeiro, com o foco na sala de aula, pedia que a formadora observasse questões relacionadas aos conteúdos linguísticos (uso do inglês contextualizado em atividades sociais, uso espontâneo do inglês pelos alunos, uso do inglês pelo

professor), metodológicos (materiais utilizados, rotina de aula, desenvolvimento geral da aula, transposição das aprendizagens das Oficinas) e interativos (interação entre alunos, entre alunos e professor(es), entre professores). O segundo, síntese do que foi observado e discutido no acompanhamento, pedia as datas de visita, os assuntos discutidos, as dificuldades observadas e outros aspectos que a formadora considerasse importante relatar. Portanto, o segundo relatório, *corpus* da nossa pesquisa, continha a seleção da formadora de elementos do primeiro (formulário de observação) e elementos dos encontros de *feedback* que teve com o professor.

Entendemos que os formulários pretendiam dirigir o olhar do formador para que buscasse nas práticas dos professores evidências na promoção de aprendizagem de língua estrangeira por crianças. Os princípios dessas novas práticas estão expressos nos objetivos do Programa de Formação (Cf. Capítulo II). Dessa forma, o formulário dirigia, mas não engessava a ação do formador, e, por isso, cada formadora teve espaço para registrar o que acreditava ser relevante para a implementação do Programa.

A leitura dos relatórios revelou tipologias textuais predominantes distintas (narrativo, descritivo, argumentativo) dentro de um mesmo relatório e diferentes estilos de escrita (utilização de “nós”, verbos no infinitivo, verbos impessoais). Na medida em que nosso foco não estava no “como” os relatórios foram escritos, decidimos observar as ações da formadora e as ações do professor relatadas pela formadora em relação aos conhecimentos (linguísticos e metodológicos) apresentados no relatório, as interações entre os envolvidos na aprendizagem (alunos e professores) e as mudanças e resistências percebidas pela formadora-parceira face às sugestões ou encaminhamentos feitos durante a fase de Acompanhamento. Mantivemos em mente que o relatório traz uma seleção unilateral da interação do processo de formação e revela ação-reação-ação da formadora sobre a ação que ela vê do professor.

Com a tabela abaixo fizemos uma nova leitura que nos encaminhou para o estabelecimento de categorias que serão apresentadas no item 3.1.4, após o panorama dos relatórios no texto a seguir

Formadora	(nome da formadora)							
Prof	(nome do professor ou da professora)							
DRE	(nome da diretoria de ensino)							
Questionário Inicial	(respostas do questionário inicial para levantamento do perfil)							
Mês	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Encontros	Encontro 1 e 2	Encontro 3 e 4	Encontro 5 e 6	Encontro 7 e 8	Encontro 9 e 10	Encontro 11 e 12	Encontro 13 e 14	Encontro 15 e 16
Ação da Formadora	Ações que a formadora descreveu como suas para cada relatório.							
Ação da Professora	Ações que a formadora descreveu como a dos professores para cada relatório..							

TABELA 20: UNIDADES DE ANÁLISE DOS RELATÓRIOS

A Tabela 20 nos permitiu perceber as ações como um todo e sintetizar as unidades de análise nos textos, conforme apresentaremos a seguir.

3.1.3.1 LEITURA E COMPREENSÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE

Formadora B – Professora BB¹⁴

Em seu primeiro relatório, a formadora B registrou a observação das aulas e o reconhecimento do espaço escolar.

Um mês depois, deu o primeiro feedback à professora e observou mais três aulas. Nos informou que os alunos estavam *“motivados e engajados nas atividades conduzidas pela professora. Professora conduz a aula com liderança e gerenciamento dos alunos de forma produtiva”*.

B apresentou aspectos que considerou positivos na prática pedagógica e sugeriu ações de aprimoramento. B escreveu *“conversamos sobre aspectos positivos na relação pedagógica”* e fez uma lista desses aspectos. Depois disse *“apontou-se a necessidade de inserção de rituais de transição entre atividades, de variação entre as rodadas de brincadeiras com as crianças e de um planejamento de tempo que permita à professora fazer anotações sobre a aula”*.

Supomos que o termo *“anotações sobre a aula”* referiu-se à vontade que a formadora tinha de que a professora refletisse sobre a própria prática e para que isso acontecesse, anotações eram necessárias. Nos causou dúvida, no entanto, se o *“planejamento de tempo”* dizia respeito ao tempo da aula ou ao tempo de trabalho docente no geral.

A formadora apontou outros aspectos positivos da prática da professora: *“atividades foram desenvolvidas de acordo com o planejamento da professora”* e *“a professora acolhe todos os alunos”*. Informou-nos, também, que a escola ofereceu algumas dificuldades para a utilização da quadra, pátio e refeitório para aulas que necessitam desses espaços.

Entendemos que até aqui B informou aspectos positivos e sugeriu aprimoramento.

No segundo relatório, B informou que conversaram sobre plano de aula de BB e seus conteúdos. Afirmou que BB aceitou a sugestão dada no encontro anterior sobre *“rituais de transição”*, pois já os observou nas aulas. B disse *“o ponto central desta sessão de feedback foi conversar sobre um modelo de plano de aula que ajudasse a professora a pensar não apenas nos conteúdos a serem desenvolvidos mas nos procedimentos que levassem a determinadas competências*

¹⁴ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

(...)"'. Nesta ocasião B escreveu: *"Também conversamos sobre a importância de desenvolver um "radar" metapedagógico para detectar a reação das crianças e envolvimento delas com as atividades, para posterior reflexão e ação em aulas subsequentes. A professora se mostrou interessada em exercitar esse olhar para as aulas."*

Até aqui BB aceitou as sugestões dadas por B. É curiosa a invenção de um termo pela formadora: "radar pedagógico". Entendemos que ela queria que a professora observasse amplamente a reação dos alunos. Até aqui também a formadora não deu ênfase, nem deixou explícito o que a professora não sabia, apenas sugeriu "aprimoramento" em suas palavras.

No terceiro relatório, B escreveu em negrito *"Sugiro fortemente que as aulas da BB sejam videogravadas para servir de referência para a rede"*. Entendemos que B aprova a maneira de BB conduzir as aulas.

Também escreveu, pela primeira vez, que as suas observações *"têm sido compartilhadas com a professora e com a diretora da escola"*.

No quarto relatório, que aconteceu em julho, volta das férias escolares, BB trouxe dois temas para a pauta: a retomada de uma história infantil que foi iniciada na última semana de aula antes das férias e o uso do EDUCOM, previamente agendado, para gravar as atividades das crianças. Por isso B *"orientou a professora com possíveis estratégias e a professora se prontificou a planejar as aulas com as atividades sugeridas."*

Aqui, BB propôs o tema e a formadora a instrumentalizou, isto é, usou seu conhecimento para complementar algo que a professora quis fazer e precisou de ajuda.

B nos informou que a coordenação da escola auxiliava a professora com os recursos necessários.

No quinto relatório, B diz *"conversamos sobre o trabalho com correção de pronúncia por meio de atividades de repetição significativas que envolvessem um componente lúdico (...) Esse assunto surgiu em função de uma atividade proposta nas aulas anteriores pela professora (...) que destoa da abordagem de ensino do programa"*. B também escreveu que as atividades de inglês propostas por BB permitiram que uma das alunas - com muitas dificuldades de participação - mudasse sua postura não apenas nas aulas de inglês, mas nas aulas das outras matérias.

B informa que assistiram ao vídeo de apresentação dos alunos, gravado pelo EDUCOM, que era uma vontade de BB relatada na sessão anterior, isto é, BB se propôs a fazer algo e concretizou a tarefa.

No sexto relatório, B contou que BB ensaiou as crianças para uma peça de teatro e disse *“Nossa sessão foi no sentido de sugerir algumas estratégias para o trabalho com os alunos a fim de que todos possam participar de alguma etapa da elaboração da encenação”*.

B também afirmou que BB e a *“professora regente nas turmas continuam sendo referência de boa prática pedagógica para a implementação do programa de inglês no ciclo I”*.

Mais uma vez B elogiou a prática pedagógica da professora.

A partir deste relatório (setembro) não houve mais informação sobre os espaços externos à sala de aula (pátio, quadra). Ficamos sem saber se o problema foi solucionado, esquecido ou deixou de ter importância para B e BB.

O sétimo relatório enfatizou que BB continuava com o projeto de teatro e que buscou outros professores para participarem dessa atividade: *“O trabalho com o projeto parece estar sendo desenvolvido com entusiasmo”*.

Novamente B afirmou que BB é referência de boa prática pedagógica.

No último relatório B diz: *“fizemos uma retrospectiva dos conteúdos, estratégias e dinâmicas utilizadas ao longo do ano letivo, relacionando-as às oficinas realizadas no início dos dois semestres. A professora pôde perceber como sua prática pedagógica se alinhava à abordagem de ensino proposta para o ciclo I e como os apontamentos por mim feitos nas sessões de feedback permitiram uma reelaboração de estratégias por ela utilizadas nas aulas. Por fim, conversamos sobre um planejamento de auto formação continuada, apontando assuntos e temas de interesse da professora aperfeiçoar”*.

No último encontro B valorizou o que foi feito pela professora e como ela pode contribuir também.

Os relatórios de acompanhamento da formadora B com relação à professora BB demonstraram que a professora sabia gerir a sala de aula, conseguia propor e executar suas propostas, esteve aberta às sugestões da formadora. Nesses relatórios, B parece admirar o trabalho de BB sem deixar de propor atividades reflexivas, ela instrumentaliza e sugere reflexão a partir da prática observada. A formadora fazia referência aos princípios do programa de formação quando precisava justificar alguma ação da professora que “destoava” desses princípios.

A relação entre a professora e a formadora foi integradora, tanto a formadora observou e sugeriu, quanto a professora aceitou as sugestões e protagonizou novas ações. A formadora afirma que a escola apoiou a professora, mas não deixa explícito se o único problema relatado (uso dos espaços externos da escola) foi resolvido.

Formadora B – Professora BBB¹⁵

No primeiro relatório sobre o trabalho com a professora BBB, B informou que há dificuldades na utilização dos espaços externos e que foi BBB que a apresentou à escola.

No segundo relatório, B informou que trabalharam a questão do “*uso da língua materna e da língua inglesa em sala de aula*” e que “*a professora está interessada em saber mais sobre o registro de atividades ao término das aulas*”.

O enfoque do terceiro encontro ficou na “*questão do gerenciamento dos alunos quando trabalhando em pequenos grupos*”. B sugeriu que a professora desse as instruções antecipadamente e que deixasse os alunos brincando em seu ritmo; que sua função como professora era a de monitorar as atividades e não controlar o “*ritmo dos alunos*”. B também informou que BBB propôs ao professor de educação física uma atividade em conjunto e registrou que “*as aulas da professora BBB sejam videogravadas para servir de referência na implementação do programa.*”

No quarto relatório, B descreveu o que conversou com a professora antes de assistir a uma de suas aulas, especificamente sobre o fato de que a “*professora se sente desconfortável para gerenciar a disciplina dos alunos nas atividades*”. Para ajudar nisso, a formadora sugeriu que a professora tentasse construir uma relação com o regente¹⁶ que teria possibilidade de ajudá-la. Ao mesmo tempo, também apontou a BBB que o “*planejamento mais elaborado e prévio das aulas ajuda a variar a rotina e manter os alunos engajados nas atividades. A professora... mencionou sua vontade em planejar as aulas com esse objetivo.*”

Depois, B informou que a professora “*se mostrou mais confiante em relação à variação de atividades complementares a atividades ... sugerida pela formadora durante os intervalos entre aulas.*”

O quinto relatório enfatizou o trabalho com o planejamento de aulas: “*sugeriu-se para a professora um roteiro de planejamento*” e “*reiterou-se novamente a questão da necessidade de se incluir uma atividade de registro da aula.*”

No sexto relatório, a formadora enfatizou a “*adaptação de atividades que podem ser calmas para uma turma, mas agitadas para outra.*” Explicou à professora que as crianças poderiam copiar os títulos das histórias sem atrapalhar o processo de alfabetização.

¹⁵ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

¹⁶ Nessa sua dissertação, a professora polivalente é chamada de regente. De acordo com as diretrizes da SMESP, a ela permanece em sala de aula com a professora de inglês.

O penúltimo relatório traz a informação de que B e BBB conversaram “*sobre a adequação de determinadas atividades*” para faixas etárias específicas. B também afirmou “*a importância da preparação das aulas no sentido de seguir um programa que prevê diferentes conteúdos para a 1ª e 2ª séries*”.

No último relatório a formadora informou que fizeram “*uma retrospectiva dos conteúdos, estratégias e dinâmicas utilizadas ao longo do ano letivo, relacionando-as às oficinas realizadas no início dos dois semestres. A professora pode perceber como sua prática pedagógica se alinhava, em grande parte, à abordagem de ensino proposta para o ciclo I e também perceber os pontos que precisam ser retomados em sua prática... conversamos sobre um planejamento de auto formação continuada*”.

B termina o relatório dizendo que a professora “*utilizou, de forma adequada, as estratégias, atividades e dinâmicas trabalhadas na oficina...*”

Os relatórios de acompanhamento da formadora B com relação à professora BBB demonstraram que a formadora deu ênfase ao planejamento das aulas e ao gerenciamento das turmas. A relação entre elas também apontou a integração entre os seus conhecimentos e os objetivos do programa.

Formadora F - Professora FFF¹⁷

No primeiro relatório, F nos informou que observou as rotinas e procedimentos gerais da aula e listou itens sobre os quais conversou com FFF. Também sugeriu sites relacionados ao tema com o qual a professora iria trabalhar. Nesse relatório também lemos elogios à professora: “*mantém um plano de aula bastante interessante realizado a partir do plano curricular distribuído pela prefeitura baseado em um tipo de metodologia... aprendido em...2010*”. A formadora inseriu no relatório uma parte do texto das oficinas sobre contação de história o que nos permitiu ver que ela fez referência ao que foi ensinado nas Oficinas de 2012.

No primeiro relatório, portanto, vemos que o conhecimento da professora foi observado pela formadora e o conhecimento das oficinas foi trazido para o diálogo também.

No segundo relatório, o foco da pauta continuou na observação das rotinas e procedimentos das aulas, o que fez F observar o uso desnecessário de exercícios de repetição, a necessidade de FFF usar o gestual “*para ajudar na produção de sentido*”, de se movimentar mais no espaço da sala de aula, de instaurar a pauta das atividades do dia, de “*manter o ritmo das atividades, prevendo*

¹⁷ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

mudanças necessárias, preocupar-se com o tempo de cada atividade”. De acordo com o relatório, F reviu “*concepção de linguagem e objetivos de ensino de língua*” e a metodologia do TPR (*total physical response*). Informou que a professora “*tem utilizado de forma sistemática e bastante criativa o material de paradidáticos...*” e informou que a FFF “*relatou algumas dificuldades pessoais em relação ao uso constante do inglês em sala de aula*”.

O relatório do mês de junho apresentou apenas um novo item: “*adequação das atividades para cada faixa etária*”, sobre o qual F conversou com FFF. Lemos também nesse terceiro relatório que F investiu primeiramente no trabalho gestual e corporal de FFF e para isso enviou-lhe, por e-mail, texto sobre o tema, “*ambas nos preparamos para discussão, mas não houve tempo para fazê-la porque foi solicitado que ela assumisse uma turma...*”. Contudo, F nos informou que mesmo sem terem discutido o texto a professora já havia tentado “*de forma sistemática utilizar mais o gestual e a linguagem corporal*” naquele dia.

Em julho a formadora listou sete itens de pauta e depois detalhou cada um deles: “*organização da agenda (de observação e feedback) do 2º semestre; body language – discussão do texto; ampliação da ocupação dos espaços (aspecto corporal); atividades diferentes para cada faixa etária; dinâmica da aula; atividades cooperativas; rituais*”. Um novo tema, as atividades cooperativas, também foi apresentado nesse relatório. A formadora pediu que a professora investisse em jogos onde o inglês pudesse ser utilizado como comunicação e a professora aceitou sua sugestão fazendo um jogo em uma das aulas observadas.

Quando falou sobre a linguagem corporal, F disse que “*a professora já obteve significativa melhora nesse sentido*”, depois declarou que “*a professora tem um preparo acurado de suas aulas, fazendo um planejamento prévio bastante interessante e de acordo com a filosofia proposta pelo programa...*” Na sequência sugeriu que FFF “*refletisse mais a respeito das diferenças de interesse e percepção relativas a cada faixa etária*”.

Percebe-se nesse relatório que FFF aceitou as sugestões de F “*em resposta a sugestão, durante este mês, a professora já utilizou a quadra com um jogo cooperativo...*”; “*já implantou uma nova canção de fechamento de aula a partir desta sugestão*”. Depois, outro elogio à professora: “*gostaríamos de destacar o grande empenho que a professora FFF tem em refletir sobre os temas propostos em feedback, bem como em implantar efetivas mudanças na sua prática...*”

No relatório de agosto, F pediu que FFF inserisse uma rima entre as atividades para dinamizar o ritmo da aula e FFF assim o fez. Segundo F o resultado foi bom. Nesse relatório lemos que a professora além de usar atividades propostas pelo programa “*tem buscado desenvolver um material*

próprio, pesquisa pessoais, como rimas, novas músicas, que vêm ao encontro das propostas sugeridas.” F propôs também a leitura de um outro texto teórico com o enfoque no letramento crítico.

Na síntese dos conteúdos trabalhados nas sessões de feedback, a formadora iniciou seu texto assim: *“embora a professora FFF esteja demonstrando bastante habilidade e empenho no trabalho com os paradidáticos propostos, sugeri que ela pensasse em diferenciar temas e livros entre os primeiros e segundo anos, em relação aos terceiros”*. Com esse exemplo, observamos que a formadora observa ações que considera positivas no trabalho da professora e também as que precisam melhorar. Na sequência, ela disse: *“pensamos em trabalhar temas parecidos...”, “nesse feedback, podemos discutir o texto estudado, indicado na visita passada... conceitos de letramentos... possibilidades de trabalhar com essa visão em classes de crianças pequenas...”*

O penúltimo relatório descreveu o trabalho entre formadora e professora sobre ritmo de aula, *“estratégias de manutenção da disciplina; reflexão sobre as mudanças ocorridas na escola com o projeto de Inglês no ensino básico; reflexões sobre inclusão de letramento crítico ao surgirem oportunidades no trabalho com a linguagem”*. F informou que, em sua opinião, a origem da indisciplina dos alunos estava no fato de eles não terem claro o que fariam nas aulas e a falta de controle do tempo das atividades ou diminuição da energia da professora – *“talvez por não conseguir manter a mesma energia em todas as atividades propostas, o que em alguns momentos pode até gerar certa insegurança por parte dos alunos e conseqüente indisciplina.”*

Esse relatório apresentou também o status da língua inglesa na comunidade escolar *“Podemos apontar mudanças significativas no posicionamento, tanto dos alunos como dos professores, em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido desde o começo do ano e, concluímos, com satisfação, que a escola tem vivenciado a possibilidade de se aprender uma língua estrangeira de maneira efetiva, eficaz e gratificante.”* Ao final do relatório lemos outra sugestão de leitura de texto teórico sobre letramento e a manutenção do elogio do encontro anterior.

O último relatório estava destinado à avaliação final do programa de acompanhamento e preparação de um plano de auto formação da professora. A formadora anexou uma *“análise das respostas da professora cursista durante as atividades de avaliação”*. Lemos que a formadora entendeu a professora como uma profissional idealista e compromissada e apesar de FFF considerar que precisa melhorar a sua habilidade em língua oral a formadora disse: *“Nas observações de aula, pude perceber que a professora FFF possui segurança para a utilização do idioma em situações normais de aula, conseguindo dar todos os comandos, contar as histórias com desenvoltura, boa*

pronúncia e com raros erros estruturais. Em alguns momentos, pesquisamos juntas novas palavras ou fonemas que apareceram, e ela sempre se mostrou solícita em aprender.”

Os relatórios de acompanhamento da formadora F com relação à professora FFF demonstraram que a formadora a via como uma profissional segura de seu trabalho. Destacou o seu planejamento e dedicação a sua própria formação. A relação entre elas também apontou a integração entre os conhecimentos da professora, seus próprios conhecimentos e os objetivos do programa.

Formadora K – Professor KK¹⁸

No primeiro relatório a formadora K apresentou cinco itens de pauta. Observou que o conteúdo ensinado estava abaixo do possível e que não havia horário disponível para que ela e o professor pudessem *“refletir sobre suas práticas.”* Ela escreveu nesse relatório que o professor *“tem o domínio das atividades, as crianças respondem muito bem... ele consegue envolver muito bem a sala toda...”; “o professor consegue estabelecer uma rotina que organiza a sala, prende a atenção das crianças...”* Paralelamente apresentou o que considerou problemas a serem melhorados na prática do professor: *“Porém, o conteúdo trabalhado ainda é muito pequeno. A inclusão... da parte linguística da língua (sic) se faz necessária.”; “o uso do inglês em sala de aula ainda é insuficiente dada a capacidade das crianças.”* Ao falar da rotina que havia elogiado escreveu que *“talvez a variação das músicas de entrada...e de saída ... possam ser boas estratégias para melhorar ainda mais esse aspecto”*.

Ainda nesse primeiro relatório K escreveu que as atividades estavam sendo muito bem conduzidas, mas que *“as atividades não estão sendo planejadas com muita antecedência, o que seria de necessária importância, principalmente para a organização dos conteúdos.”* Ela achou o que o professor não tinha tempo para planejar uma aula que tivesse o aspecto lúdico e em equilíbrio com conteúdo a ser ensinado. Entendemos que houve uma lacuna nesse relatório, se ele envolve muito bem a turma e as crianças respondem, o que de verdade a formadora K viu?

Essa lacuna parece ser esclarecida no segundo relatório, onde K afirmou que o aspecto lúdico foi contemplado nas aulas de KK e afirmou que *“Após as discussões realizadas nas sessões de feedback com o professor, as aulas foram readaptadas para continuar mantendo o seu aspecto lúdico, porém com maior foco na utilização do idioma em sala de aula, o que pode ser observado nesse mês.”* Sugeriu que KK trabalhasse com os filmes de um material didático *“adaptando-os para realidade dos alunos”*, não somente *“pura repetição de frases.”*

¹⁸ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

Ainda nesse relatório K informou que as sessões de feedback aconteciam entre as trocas de aula, no intervalo e por e-mail.

Nos relatórios de junho K focou na habilidade do professor no uso de atividades lúdicas e no uso da língua: “...domínio de sua turma, porém o trabalho com desenvolvimento da compreensão oral, por exemplo, tem ficado de fora, em detrimento do trabalho com vocabulário, aspecto esse discutido nas reuniões realizadas com o professor.” K afirmou que as “Sessões de feedback focadas para a conscientização sobre qual conteúdo linguístico será trabalhado de modo que a aula de inglês não fique restrita somente ao trabalho com vocabulário.”

Em julho, K apontou a “conscientização da importância da rotina na organização das aulas;” e “a importância de se estabelecer objetivos de curto e longo prazo” como temas.

Nesse relatório escreveu: “O professor, no decorrer dos meses de acompanhamento, tem mostrado domínio do aspecto lúdico apontado nas primeiras oficinas da formação. Ele transpôs as atividades apresentadas nas oficinas para sua realidade de sala de aula, utilizando recursos como música, teatro, jogos, brincadeiras, etc.”

O relatório de agosto destacou a discussão de quais atividades seriam mais adequadas a cada faixa etária “Quando propor uma atividade para uma série, é necessário verificar o nível de desenvolvimento dos alunos de determinada faixa etária” e a importância de uma atitude reflexiva do professor “sobre a importância da atividade dentro da sequência didática. Questões como, Por que estou conduzindo essa aula dessa forma? Onde quero chegar com essa atividade? Como essa atividade vai ajudar no desenvolvimento das próximas aulas? podem ser centrais no planejamento a médio e longo prazo, bem como no planejamento da própria aula.”

Nesse relatório K indicou que o foco central dos próximos encontros será o planejamento e sequenciamento de aulas.

No relatório de setembro, K concentrou-se no planejamento de aulas e no uso do inglês e informou que KK “vem demonstrando que está trabalhando com o conceito de sequência didática... o professor deixou um pouco de lado o estudo da língua inglesa em detrimento das atividades propostas.”

O relatório de outubro teve os mesmos focos dos de setembro, “como trabalhar com o lúdico, sem deixar de lado o conteúdo linguístico.” K informou a oscilação de ações do professor, trabalhou com a sequência didática em uma turma, mas em outra apenas com uma atividade de vocabulário “solto” no planejamento.

O último relatório K informou que *“parece ter ficado claro para o professor que as aulas de inglês devem ter um... objetivo linguístico;”* depois acrescentou elogios às aulas do professor: *“um ponto positivo observado não só nesse mês, mas em todo o percurso do acompanhamento, foi a inserção de elementos de cidadania nas aulas de inglês; o professor tem se esforçado para incluir as aulas dentro de um plano maior.”*

Sobre a atividade de auto formação, K escreveu *“dentre as questões levantadas, vale a pena darmos uma maior atenção na importância da presença do professor de sala para a auto formação do professor de inglês...a presença da professora de sala criou um laço de amizade entre eles...”*

K também informou que houve *“uma grande melhora na percepção do professor acompanhado sobre os temas discutidos nesse período... mostrou maior facilidade de planejar sua aula...”* Depois afirma que a escola a *“acolheu durante todo o percurso do programa, atendendo em pronto qualquer necessidade que eu tivesse...”*

Os relatórios de acompanhamento da formadora K com relação ao professor KK demonstraram que a formadora viu um professor com domínio das suas turmas que precisava investir nas atividades relacionadas à linguagem oral. A relação entre professor e a formadora foi integradora, houve o reconhecimento dos saberes do professor, o investimento da formadora nos aspectos lúdicos e de planejamento de aula. De acordo com a formadora o professor modificou as práticas que ela considerava necessitadas de ajustes.

Formadora K - Professora KKK¹⁹

No primeiro relatório, K disse que professora *“está realizando um trabalho surpreendente com suas turmas...”* Afirmou que a professora usou o inglês nas aulas, que estabeleceu a rotina, que organizou a sala, que planejou as aulas e adequou as atividades para as diferentes faixas etárias.

No segundo relatório, K apontou a importância de não misturar os dois idiomas (inglês e português) em uma só frase. Os outros pontos de pauta estabelecidos informaram que a professora sabia usar a linguagem escrita de acordo com a faixa etária e que trabalhou com conteúdos iguais nas diferentes turmas, porém com atividades diferentes. Informou também que *“a presença da professora de sala, principalmente para se contornar a disciplina, está se mostrando elemento decisivo nas aulas, pois a professora de inglês pode dedicar-se exclusivamente ao desenvolvimento das atividades propostas, enquanto a professora de sala organiza e se preocupa em manter a disciplina.”*

No terceiro relatório, não há nada diferente do que já foi mencionado.

¹⁹ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

No quarto relatório, K informou que *“a professora cada vez mais vem utilizando o idioma inglês de forma fluente e com cada vez menos necessidade de tradução. A professora se monitora para não misturar inglês e português nas mesmas frases...”* K também escreveu que elas dedicaram o encontro para discutir e montar *“algumas atividades que serão realizadas no próximo semestre...”*; mais uma vez elogia a professora *“muito empenho no preparo das atividades para os alunos, sempre com ideias novas para tirar os alunos da sala, trabalhar com o lúdico e ao mesmo tempo não esquecer dos conteúdos linguísticos e culturais que devem ser trabalhados.”*

No relatório de agosto K informou que ela tratou com a professora *“como se pode trabalhar de maneira mais efetiva com as sequências didáticas”*, pois observou que faltavam alguns elementos necessários a uma sequência a partir do referencial das oficinas.

O relatório de setembro apresentou a capacidade que KKK teve em adaptar as atividades propostas nas oficinas para suas aulas e também a sugestão de K sobre atividades que poderiam *“conter a indisciplina e chamar a atenção dos alunos...”*

No relatório de outubro a formadora escreveu a respeito da aceitação de sugestões por parte de KKK: *“a professora está colocando em prática as dicas e assim chamando mais atenção dos alunos para as atividades propostas.”*

No último relatório, K informou novamente os aspectos positivos dos procedimentos didáticos de KKK relacionados ao uso do inglês e a adaptação das atividades a cada faixa etária. Ao escrever sobre a atividade final de avaliação da formação e do estabelecimento de um projeto de auto formação, K escreveu que *“a professora diz ter durante esse ano aprendido a se organizar e organizar suas aulas, tendo em vista que cada aula deve ter um objetivo definido e essa aula deve ter um objetivo dentro também de um contexto mais amplo.”*

Os relatórios da formadora K sobre a professora KKK a apresentaram como uma professora que planeja suas aulas, tem novas ideias, faz transposição didática das atividades das oficinas, aceita as sugestões da formadora; tinha dificuldade com o uso da língua inglesa e precisou de ajuda para cuidar da disciplina dos alunos. As dificuldades foram superadas. Não houve menção sobre o projeto de auto formação da professora.

Formadora V – Professora VV²⁰

No primeiro relatório, V informou que a professora tinha *“boa vontade e disposição.”*

²⁰ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

No relatório seguinte, a pauta de observação concentrou-se na pronúncia da professora e na interação entre ela e os alunos. A formadora corrigiu pronúncia e disse que a professora apresentou “*dificuldade em cativar a atenção dos alunos na atividade... de contar história*”, por isso, disponibilizou um livro sobre o ensino de línguas para crianças pequenas. Observou que a professora precisava “*instaurar uma rotina que auxilie na organização dos comportamentos.*”

No relatório de junho, a formadora observou que a professora usava pouco o inglês e por isso deu exemplos possíveis para os momentos da aula. V disse que “*a professora passou a utilizar comandos em língua inglesa*” e que também incluiu os “*rituais de transição com canções*”, o que não havia sido observado nas visitas anteriores. V enviou a VV, por e-mail, o currículo da SMESP e uma tese de doutorado sobre o inglês no Ensino Fundamental I. V sugeriu que a professora fizesse atividades com o DVD fornecido pela prefeitura e que ela usasse as quadras para atividades externas.

No relatório de julho, o foco esteve no uso de inglês, no uso da tradução e em como trabalhar com um vídeo em sala de aula. V informou que VV “*começa a se conscientizar da necessidade do uso do inglês e da dependência que o uso do português vem provocando.*” Afirmou pela segunda vez que a professora evitou o uso da sala de informática.

Em agosto V trabalhou sobre o “*uso de tradução para o ensino de inglês. Durante o mês de agosto focamos as observações de aula nessa única pauta, a fim de ajudar a professora a se conscientizar que este método conduz os alunos a uma dependência da língua materna...*” A formadora escreveu que a professora seguiu suas sugestões e “*se sentiu estimulada com os resultados e reconheceu que as aulas estavam sendo mais produtivas ao usar as estratégias sugeridas nas oficinas.*” V informou que a professora ainda não usa outros espaços da escola, mas apenas a sala de aula.

Em setembro, V escreveu que “*a professora substituiu a prática da tradução e usou outros meios para se certificar que os alunos estavam acompanhando os episódios do DVD...*” A formadora repete o texto de três itens do relatório sobre o uso dos espaços externos e sobre o reconhecimento da professora das dicas das oficinas e do acompanhamento.

Em outubro, o foco ainda é o uso do inglês na sala de aula, mas agora houve uma mudança “*alunos respondem positivamente a atitude da professora, sugerindo que ela fale somente em inglês durante a aula... ficam mais motivados em usar o inglês... a partir da mudança de atitude da professora que resolve abandonar a prática da tradução...*” VV também fez atividades na quadra com os alunos o que foi relatado como muito “*bem-vindas*”. V terminou o relatório dizendo que VV

“parece mais confiante em sua prática, reconhecendo que as dicas das oficinas e do acompanhamento tem aumentado o seu repertório.”

No último relatório, V informou que *“a professora substituiu a prática da tradução e começou a usar outros meios para certificar-se de que os alunos estavam entendendo as instruções.”* Termina o seu relatório com a mesma frase do relatório anterior.

Os relatórios de V sobre VV apresentaram as dificuldades que a professora tinha no uso do inglês e na necessidade do uso da tradução como meio de se fazer compreender pelos alunos, aos poucos, com a interferência da formadora e a observação das respostas dos alunos, a professora mudou de postura. Apesar das dificuldades, à medida que recebia sugestões, a professora ia mudando.

Formadora G e professora GGG²¹

No primeiro relatório G informou que observaria o uso de inglês na sala de aula e já mencionou dois textos teóricos com o qual trabalharia na sessão de feedback, textos esses que fazem parte da bibliografia dos roteiros das Oficinas.

Esse relatório menciona duas professoras GG e GGG, contudo, GG deixou de comparecer em aulas e sessões de feedback, por isso as informações sobre seu acompanhamento não foram usadas na análise desta dissertação.

Sobre GGG, no segundo relatório, G informou que encaminhou *“uma conversa com base na pauta”* que foi *“adequação das atividades propostas no primeiro ano às diretrizes curriculares do segmento e da disciplina”*. O relatório da formadora G apresentou anexos em língua inglesa que listavam o foco da sessão de feedback e perguntas para a conversa com a professora. O foco desse anexo era *“oral language usage in class”* o qual se relaciona com a pauta mencionada anteriormente (adequação das atividades à faixa etária): *“what kind of activities are expected to be used in 1st, 2nd and 3rd years?”*

Não foram mencionadas as possíveis respostas da professora sobre a discussão promovida pela formadora.

No terceiro relatório, o foco de G continuou na produção oral e foi acrescentado o *“gerenciamento de salas difíceis”*. G informou que *“foi encaminhada uma conversa com base na pauta (anexo 1 – pauta de feedback 1), nessa sessão foram fornecidas à professora cópias dos supracitados textos”* – a formadora usou os textos mencionados no relatório anterior. Mais uma vez

²¹ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

não sabemos qual foi a interação entre o conhecimento que a formadora trouxe e o conhecimento da professora, pois a formadora não descreveu o que conversaram.

O quarto relatório tornou-se mais narrativo, podemos ler o que foi conversado entre G e GGG *“tratamos da importância de estabelecer uma rotina para as aulas e compartilhá-la com os alunos...Também desenvolvemos o conceito de atividades que agitam e acalmam os alunos. Debates o efeito que algumas atividades e grupos de atividades exercem sobre o comportamento dos alunos”*. No último item do relatório a formadora registrou que *“foi sensível a mudança de estratégias empregadas pela professora GGG no gerenciamento e planejamento das aulas. Em nossa observação no 4º ano A (uma classe tida como “agitada” pela comunidade escolar) pudemos observar a implementação das estratégias elaboradas em conjunto com a formadora nas sessões de feedback”*.

Mais uma vez G inseriu em seu relatório anexo em inglês sobre atividades de produção oral e gerenciamento de classes difíceis a partir de referenciais também usados nas Oficinas de Formação.

No relatório do mês de agosto, G pautou a inter-relação entre o gerenciamento de salas difíceis e o planejamento de aula e disse *“refletimos sobre o efeito estruturante da explicitação da rotina para os alunos. Também problematizamos atividades elaboradas a partir dos readers fornecidos pela SME e das sequências didáticas disponibilizadas no site da prefeitura”*. Reafirmou que GGG mudou o gerenciamento e planejamento das aulas, utilizando o mesmo texto do quarto relatório. Outra pauta em inglês está anexada ao relatório com o foco do manejo da classe.

No relatório de setembro G afirmou que ela e a professora trataram *“da elaboração de sequências e de possibilidades de produções com alunos de 1º a 5º ano. Compartilhei com a professora uma série de registros de trabalhos com alunos e realizamos o esboço de uma sequência com o livro ...”* G também levou para a sessão de feedback o esqueleto de um planejamento de aula oferecido nas oficinas de formação.

No penúltimo relatório, G informou que deu continuidade ao trabalho com as sequências didáticas *“Debates aspectos finos de planejamento, tais como opções de formato de sequência e estratégias de organização pessoal”*. Afirmou que *“tal debate já demonstrou alguns desdobramentos positivos, pois a professora não apenas demonstrou ter mais maturidade em suas colocações sobre planejamento, como também compartilhou conosco uma sequência didática...”*. A pauta, em inglês, anexada fala sobre o uso de livro de leitura em sala de aula a partir de texto teórico oferecido.

No último relatório, a formadora anexou a avaliação do acompanhamento feita pela professora. Não interpretou ou comentou sobre o que a professora escreveu, mas informou *“no mês*

de novembro o feedback foi feito pelas professoras, em forma da avaliação do acompanhamento”, isto por que nesse feedback as professoras de inglês da escola fizeram uma avaliação do acompanhamento da formadora. Além de uma reflexão sobre seu conhecimento linguístico e pedagógico e possível planejamento de auto formação.

No acompanhamento da formadora G, pudemos observar que havia um foco de observação definido por ela no começo: produção oral. Esse foco foi se ampliando para o gerenciamento da sala. O foco no gerenciamento se iniciou por problemas disciplinares, mas direcionou-se para o melhor planejamento das aulas, isto é, quais procedimentos didáticos poderiam ser utilizados para organizar as turmas, o que deve ser levado em conta quanto se pensa num planejamento para aulas de crianças de várias faixas etárias até que no fim do acompanhamento a formadora tratou de aspectos “finos” do planejamento. Não sabemos, precisamente, quais as reações da professora durante o processo. A formadora registra, apenas, que houve mudança em sua aprendizagem.

Formadora S – Professora SS²²

No primeiro relatório a formadora relatou que deu um feedback com relação à pronúncia da professora e disse que *“a professora se mostrou grata e incentivou mais correções desse tipo.”*

No segundo relatório a pauta relatada se direcionou à pronúncia da professora e à adequação das atividades à faixa etária. S sugeriu correções de pronúncia e fez por escrito uma lista de frases em inglês que poderiam ser usadas na aula. *“Para aumentar o repertório da professora, foram dadas sugestões, por escrito, de canções que podem ser utilizadas com alunos menores”* e um texto teórico sobre propostas para o ensino de inglês para crianças. Também indicou um livro de gramática a pedido de SS.

S informou que a professora tinha dificuldade com a língua inglesa, mas que *“demonstra interesse em se aperfeiçoar na língua...”*

Ainda no segundo relatório a formadora disse que *“parece importante auxiliar a professora ... a refletir acerca de algumas atitudes com relação a questões emocionais dos alunos... com o objetivo de manter a disciplina, termina por ignorar ou rejeitar certas manifestações dos alunos...”*

O terceiro relatório manteve o mesmo foco do segundo e a formadora escreveu *“pouca evolução pode ser notada com relação ao uso da LI para se dirigir aos alunos.”* A professora apresentou suas justificativas para esse fato e a formadora sugeriu que a professora criasse *“novos hábitos junto aos alunos...prestar atenção a professora quando esta se dirigir a eles em língua*

²² Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

inglesa.” A formadora informou que a professora fez diferentes atividades para diferentes faixas etárias. Sugeri que a professora voltasse a usar alguns trechos dos vídeos usados em sala *“como frases de uma história ou músicas, e convidasse os alunos a repetirem, a cantarem, movimentando-se na sala de aula.”* Depois informou que *“a professora fez propostas que estavam dentro das expectativas do programa da prefeitura. Apenas na primeira aula observada foi encontrada uma discrepância...”* A formadora escreveu o quanto *“o pouco conhecimento da língua inglesa e a consequente insegurança da professora para utilizá-la com os alunos... demanda que uma parte das sessões de feedback seja utilizada para um trabalho de língua, além de resultar em uma das maiores dificuldades da adequação a proposta da prefeitura para o ensino no Fund I.”*

No relatório de julho o foco da pauta foi o mesmo dos dois relatórios anteriores mais a *“transposição didática do curso de formação.”* A formadora sugeriu que SS contextualizasse o vocabulário a ser ensinado, usasse mais inglês e propusesse brincadeiras no pátio e na brinquedoteca. S forneceu vídeos, letras de músicas, brincadeiras apresentadas nas oficinas e uso do livro didático como apoio. S e SS também conversaram sobre o plano de aulas para o semestre: *“a professora mostrou a formadora seu plano de aulas para o segundo semestre e foram discutidas ações que possam dar continuidade ao trabalho contextualizado por meio de músicas, jogos, histórias e vídeos...”* S informou que a unidade escolar não recebeu materiais prometidos pela prefeitura e que isso prejudicou o trabalho da professora. Reforçou que a *“falta de conhecimento de língua por parte da professora se mostra um grande problema para que ela passe a utilizar a língua junto aos alunos...”*

Em agosto, os focos descritos na pauta são os mesmos, a formadora sugeriu que SS *“fale em português primeiro, explicando, da forma mais clara e sucinta possível, a atividade e, depois, utilize algum comando em língua inglesa...So let´s sing!”* Depois, sugeriu que SS circulasse mais pela sala de aula ao invés de se manter apenas a frente da turma. Ao mesmo tempo em que falou dessa movimentação da professora elogiou as propostas de atividades que fizeram com que as crianças se movimentassem em sala de aula. S elogiou a *“boa transposição didática e início de utilização de alguns comandos em LI”* e destacou também *“habilidade para lidar com possíveis questões de indisciplina que essas transposições possam propiciar”*.

Em setembro, o novo item da pauta foi o destaque positivo à sequência didática da professora a partir de um livro paradidático. Novamente houve correção de pronúncia, mas no relatório, a formadora escreveu *“elogio ao uso da LI na aula”*.

No penúltimo relatório, a formadora elogiou a utilização de comandos em LI, a organização das sequências didáticas e sugeriu o uso de LI em atividades que envolvem movimentação no espaço da sala de aula.

No último relatório, a formadora informou que *“a professora tem demonstrado uma melhora significativa em sua pronúncia na LI de uma maneira geral”*, mas *“como já havia sido ressaltado na seção de feedback anterior, não houve uso da LI por parte da professora durante as atividades manuais dos alunos, embora tenha havido vários momentos de prática da LI nas frases que a professora pedia que os alunos repetissem imitando o Harry (...)”*. Elogiou o plano de aula e conversou com a professora sobre o professor reflexivo. Depois, SS fez avaliação da formação e de itens que precisam ser melhorados. A formadora afirmou que a professora foi muito dedicada e que o seu trabalho *“possibilitou a implementação de uma maneira mais lúdica e contextualizadas de ensinar a LI, adequada às faixas etárias com as quais está trabalhando. Em suma, a professora se mostrou bastante acessível e interessada em se adequar ao programa e foi capaz de melhorar a qualidade de sua prática em sala de aula...”*

Os relatórios da formadora S apresentaram as habilidades da professora no gerenciamento da aulas, sua iniciativa e suas mudanças. A formadora destacou o problema com a pronúncia do inglês e que isso atrapalhava as possibilidades de ensino da professora, com o tempo a professora foi demonstrando melhoras nesse aspecto ao mesmo tempo em que a formadora dedicava o feedback à prática, em inglês, de frases recorrentes nas aulas²³ (*Class Language ou Teacher language*). No início, a professora demonstrou resistência ao uso do inglês, o que não impediu a formadora de insistir.

Formadora F e professora FF²⁴

No primeiro relatório F relatou algumas inseguranças de FF que revelaram sua concepção de ensino de língua *“diz sentir-se sem saber exatamente o que vai fazer em cada aula, em relação ao conteúdo específico... sente falta de objetivos específicos, de atividades materializadas em cada aula (tipo, folhinhas). Acha que se eles só brincarem, os pais cobrarão e os alunos acharão que aprender Inglês não é algo sério.”* A outra insegurança relatada dizia respeito às atividades externas *“Ainda tem receio de fazer atividades externas por causa da indisciplina dos alunos”*. Para a primeira

²³ *Let's sing! Now you say it! It is time to sing! Listen to me!* e assim por diante, são exemplos de frases muito usadas nas aulas de inglês (*Class Language ou Teacher Language*).

²⁴ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

sensação, nesse primeiro encontro, F sugeriu alguns sites que contêm músicas e rimas, para a segunda, não mencionou nada.

A partir do segundo relatório, F apresentou seu foco de formação: implementação de rotina na aula com rituais de abertura e fechamento; “*necessidade de foco na contextualização para a construção do sentido*”; necessidade do uso de inglês na sala de aula e exclusão do procedimento da tradução ou mistura das línguas em uma mesma frase; montagem de um planejamento aula a aula tendo como referência o material das Oficinas. Como uma dificuldade maior para a realização das atividades propostas a partir dos princípios do programa de ensino de inglês em questão, F destacou dificuldade linguística da professora “*que parece bastante relevante em sua atuação; programamos fazer uma lista de comandos para uso em todas as aulas e nos propusemos a ensaiar o uso*”.

O encontro seguinte teve como foco o plano de aula, a “*necessidade de aumentar o uso de inglês em sala de aula; a não necessidade de tradução...*”. A formadora ofereceu dois planos de aula das oficinas como referência e também um texto teórico, que apesar de não estar na lista de referências do programa de formação, se relaciona com o assunto que ela quis trabalhar: planejamento de aulas. Havia enviado, anteriormente, à professora uma lista de frases bastante utilizadas nas aulas de inglês (*Class Language*) e praticou as frases com a professora nesse encontro. Informou que a professora havia solicitado uma lista de vocabulário relacionado à Festa Junina. Revisou com a professora os livros paradidáticos enviados pela prefeitura. Escreveu novamente a dificuldade da professora com o inglês “*o tempo de feedback parece não ser suficiente para ajudá-la a usar mais Inglês em aula, de forma mais confiante e segura.*” Também relatou que o contrato da professora às vezes impede que ela faça as sessões de feedback, pois tem que cobrir outras aulas.

No terceiro relatório, F informou que a professora “*tem tentado utilizar alguns comandos nas últimas aulas observadas*”. F insistiu que FF não traduzisse as frases para os alunos, pois as “*práticas sociais já estabelecidas pelas crianças ajudam na compreensão da segunda língua*”. Novamente, FF apresentou para a formadora a sua concepção de ensino “*ela diz esperar que todos os alunos estejam absolutamente quietos e calados para poderem ouvi-la*”. A formadora ofereceu leitura teórica sobre as diferentes fases infantis e algumas dicas que “*podem ajudar em uma melhor atitude disciplinar dos alunos, dentre elas o planejamento adequado à faixa etária, atividades em outros espaços da escola, uso de rituais e jogos para acalmá-los*”. Apresentou músicas para fazer transição entre atividades e acalmar os alunos. A professora solicitou que F a ajudasse a fazer uma avaliação dos alunos. F montou uma ficha para a professora. Novamente informou as dificuldades do inglês da

professora e acrescentou outro problema: falta de colaboração de algumas professoras regentes, daí sugeriu que a professora falasse diretamente com a coordenadora da escola.

No quarto relatório, a formadora apresentou alguns dos mesmos problemas: inglês, atividades para cada faixa etária e indisciplina; sobre esse último item escreveu “...*estratégias que auxiliem na disciplina e no envolvimento positivo dos alunos em sala de aula para que se evitem atitudes de “chantagem” como meio de coação disciplinar.*” Mais uma vez, vemos que a professora tem uma visão tradicional do ensino. Sobre isso F propôs “*Reflexão a respeito de quanto pequenas mudanças de postura do professor, como instituir rituais de mudança de atividade, adequação de linguagem à faixa etária, podem influenciar na disciplina de cada sala. Reflexão do que se espera em termos disciplinares: é possível aprender língua dentro de um contexto social, em uma sala de aula tradicional, com atitudes passivas de ouvir e entender, como tradicionalmente se entende uma “aula”?*”

A questão da dificuldade da professora com a língua inglesa parece ser o problema mais grave na opinião da formadora, pois novamente há registro de uso do tempo da sessão de feedback para prática de pronúncia de FF.

Um novo problema apresentado no relatório diz respeito a não participação da professora nas oficinas de Agosto, o que fez com que a formadora trouxesse os materiais para compartilhar com a professora.

F se propõe a conversar com a coordenadora pedagógica para falar sobre a não participação dos regentes nas aulas de inglês, para isso, pede permissão a FF, que reluta, mas permite.

Um fato novo no relatório de F, a única formadora que escreveu algo dessa natureza “*Estou buscando algum referencial teórico sobre disciplina positiva, relacionada à aula de língua para que possamos estudar*”.

No quinto relatório, F propôs a mesma pauta do relatório anterior com ênfase na visão que FF tem sobre indisciplina “*Conversamos novamente a respeito de disciplina em sala de aula (...) diz que quando fala, sente a necessidade de ser ouvida completamente e acha que os alunos não aprendem se não estiverem ouvindo atentos e quietos. Conversamos um pouco a respeito do quanto essa atitude mais “conservadora” (...) No entanto, chegamos à conclusão que essa atitude é generalizada nessa escola. (...) Sugerir que ela começasse a trabalhar o livro didático com algumas atividades mais individuais.*”

O problema do inglês continuou sendo mencionado no relatório de setembro “*A professora tem muita dificuldade com o uso do Inglês (...) percebo que isso compromete um pouco a sua atuação,*

que em outros aspectos é bastante eficiente; já tentei fazer listas de comandos com ela; já fizemos alguns “ensaios” de pronúncia, mas ainda há problemas...”

F informou no relatório que conversou com a coordenadora sobre a ausência das professoras regentes em classe, que por sua vez enviou e-mail a todas as professoras *“solicitando que se mantivessem em sala de aula durante as aulas de inglês”*; pediu também mais tempo de feedback com FF *“visto que na maioria das vezes FF é solicitada a cumprir seus horários suprimindo alguma falta de professor ou qualquer outra atividade geral na escola. Consegui duas aulas para esse último feedback.”*

No penúltimo relatório, lemos que os temas discutidos foram: indisciplina, atividades variadas na mesma aula e reflexão sobre os objetivos das aulas de inglês. A dificuldade com o inglês não aparece na pauta, apenas no último item do relatório (espaço aberto para outros acontecimentos relevantes...)

A formadora escreveu que a professora precisaria mudar a atitude mais conservadora para atingir os *“objetivos educacionais de socialização e de interação mesmo em termos linguísticos”*. Também escreveu que os objetivos das aulas de inglês devem ser maiores do que um *“pretexto para produzir uma atividade artística relacionada a determinado tema”*.

F mencionou que FF sabe de sua dificuldade com o uso de inglês na sala de aula. A formadora apontou que a professora deveria planejar antecipadamente o que falará em cada aula, mas escreveu *“já fizemos lista de comandos juntas e até ensaiamos, mas ela ainda resiste em utilizar, na maioria das vezes.”* Nesse relatório lemos o primeiro elogio à professora *“FF tem uma característica muito interessante que é a de fazer atividades artísticas e de fazer apresentações diferenciadas com os alunos, o que é bastante positivo...”* No relatório anterior, isso foi considerado uma atividade fim e o inglês, um pretexto.

No último relatório, destinado à descrição da avaliação do programa e da continuidade de formação do professor, a formadora apresentou uma análise das respostas que a professora deu às perguntas indicadas pela coordenação do programa de formação.

“Pode-se perceber, por essas respostas, que a professora FF possui uma base profissional bastante definida para o público infantil, possuindo inclusive bastante experiência com essa faixa etária; ao apontar suas características fortes como criatividade e empatia, é o que realmente nota-se por suas habilidades em lidar com materiais artísticos, bem como sua facilidade com dramatizações”

“Nas observações de aula, pude perceber que a professora FF não possui segurança para a utilização do idioma em situações normais de aula, não conseguindo dar todos os comandos, nem contar as histórias com desenvoltura; muitas vezes com pronúncia e estruturas irregulares. Em momentos de feedback, chegamos a fazer listas de comandos e treinamos a pronúncia, mas na atuação em aula, parece-me que há um certo bloqueio pessoal no uso da língua inglesa. (...). O aspecto linguístico me parece ser uma de suas necessidades mais urgentes para se adequar às novidades do programa municipal.”

Na atividade de auto avaliação e necessidade de auto formação, a formadora entendeu que a professora concorda com ela sobre a necessidade de aperfeiçoar o inglês e fazer um planejamento mais objetivo. Não houve menção sobre a necessidade de mudança de postura “conservadora” na sala de aula, atitude que foi mencionada em três relatórios (agosto, setembro e outubro).

Nos relatórios da formadora F sobre FF notamos a insistência da formadora pelas mudanças. Na visão da formadora o inglês era o maior empecilho para as mudanças, contudo, acreditamos que a postura “conservadora” da professora era o maior entrave. Não foi possível a integração dos conhecimentos nesse acompanhamento, o relato da formadora coloca a professora resistente às mudanças, o que talvez tenha sentido já que formadora F demonstrou integração dos conhecimentos com sua outra professora em acompanhamento (FFF).

Formadora C – Professora CC²⁵

O estilo de escrita da formadora C variou em alguns momentos, o que dificultou a leitura dos relatórios por ela elaborados; por exemplo, nos relatórios de junho e julho lemos explicitamente que houve sessões de feedback, nos outros meses lemos apenas as turmas observadas e listas de assuntos que foram tratados ou observados. Às vezes as listas são nominais (uso do livro...), outras vezes, no infinitivo (lidar com....) e outras, em forma de perguntas (como conscientizar...?).

No primeiro relatório, lemos que o foco de observações de C foi perceber se CC usou os “conteúdos abordados nas oficinas (canções e sequência)”. C sugeriu, como “*aprimoramento*”, um site com músicas infantis. No primeiro dia, C ainda não observou nenhum problema ou dificuldade na prática da professora que oferecesse incongruência com os princípios de implementação do programa de ensino de inglês. C também informou que CC “*afirma sentir-se mais segura após a implementação do programa*”.

²⁵ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

No segundo relatório, C focou em “*técnicas de contação de histórias*”, “*fixação de vocabulário*” ludicamente, “*warm-up*” antes de jogos, instruções apenas em um idioma e problemas disciplinares. Ofereceu “*atividades lúdicas e contação de histórias*”; no relatório há três links para músicas em inglês. Nesse dia observou três problemas: “*as professoras regentes precisam ser orientadas sobre seu papel nas aulas de inglês*”; “*há um ralo no pátio que exala um odor desagradável, inviabilizando a aula externa...*”; “*Em frente à escola há um terreno muito grande com mato alto ...e já foram avistados animais, como por exemplo, ratos.*”; e “*há salas de aula com a acústica ruim.*”

No terceiro relatório, escreveu que houve sessões de feedback e listou “*revisão de atividades lúdicas, envio de atividades trabalhadas nas oficinas, jogos (...), adaptação de atividade lúdica...*”. C disse que conversou com a professora sobre os itens listados e pela terceira vez focou na ludicidade das atividades propostas pela professora. C relata, novamente, problemas com o mato alto e com a acústica ruim da sala de aula. Acrescentou informação dada pela professora sobre o desinteresse dos pais e a falta de apoio de alguns regentes.

No quarto relatório, o foco ficou nas atividades lúdicas (marionetes, jogo de memória). C listou: “*contação de histórias com auxílio de marionetes*” e “*utilização de puppets*”. Mencionou também o suporte teórico de texto de Susan Halliwell e o material das oficinas de 1 a 5 que trabalham com contação de histórias e uso de marionetes. Lemos a frase “*falta de agendamento para atividades externas*”, podemos entender que a professora CC não fez o agendamento, já que essa informação está no item do relatório que se refere a dificuldades na realização das atividades previstas.

O relatório de agosto teve o enfoque nas atividades lúdicas, na organização do tempo, nos alunos com necessidades especiais e em como a professora ocupa o espaço da sala de aula. C conversou com CC sobre “*como pedir auxílio aos regentes*”. C informou que a “*professora agora evita usar linguagem híbrida, constatada nas observações anteriores*”. Não houve menção sobre o mato alto, mas sim que a escola ajudava no que se fazia necessário. O único problema agora é a parceria com as professoras regentes. Mais uma vez, C informou que CC “*afirma que, quando há colaboração do regente, os alunos a valorizam e realizam as atividades*”.

No sexto relatório, os problemas com a falta de auxílio dos regentes continuam e C informou que a professora misturava as línguas quando estava nervosa. Conversou sobre como a professora poderia aproveitar o conhecimento prévio dos alunos em prol de uma boa aula. Listou na pauta “*uso do livro didático, escrita na lousa, aprendizes com necessidades especiais*”. C relatou que CC “*teve*

dificuldades em lidar com imprevistos (aparelho não funcionou/ alunos conheciam a história eu ela iria contar”.

No penúltimo relatório, o problema com os regentes continua, mas “*é visível quando há participação efetiva do regente, a aula de inglês torna-se mais proveitosa e interativa*”. C conversou sobre histórias, linguagem híbrida e atividades lúdicas. Nesse mesmo relatório, há o seguinte texto: “*organizar aula externa com o consentimento da regente e assistente*”. C informou por 5 relatórios que os regentes não auxiliam CC e que não é possível brincar na área externa posto que o cheiro é ruim. Não fica muito claro se CC não fez atividade na área externa, pois não tinha consentimento, ao mesmo tempo, se os regentes não auxiliam, não participam, por que precisariam consentir? Há um outro item na pauta que diz “*como conscientizar o regente para o auxílio nas aulas*”.

No último relatório, C retomou os itens que foram pautados durante todos os encontros: sugestões de contação de histórias, atividades distintas para cada faixa etária, diminuição de língua híbrida, atividades lúdicas nas histórias, ajuda do regente. Não fez menção às atividades de auto formação que estavam programadas para esse último dia. Por fim, C anexou ao relatório uma lista elaborada pela professora CC sobre os deveres dos regentes nas aulas de inglês:

“Quando toca o sinal, o professor regente deve imediatamente interromper/concluir sua aula.”

“O professor de inglês deve ter um espaço para ocupar na sala, ainda que seja uma carteira/cadeira de aluno.”

“Uma parte da lousa deve ser reservada ao professor de inglês...”

“O professor regente não deve fazer na aula de inglês trabalhos como corrigir atividades...”

“... o professor regente não poderá chamar alunos para fazerem outra atividade...”

“O professor regente deve estar atento à aula de inglês para perceber quando sua ajuda é bem-vinda.”

“O aluno deve ser chamado atenção pelo professor regente somente quando estiver atrapalhando o andamento da aula.”

Nos chama a atenção que a formadora mencionou o problema dos regentes em 6 relatórios e que o tempo todo nos relatou o problema e a pergunta “como pedir auxílio os regentes”. No texto de CC pareceu-nos explícita a angústia que ela sentia com a falta de colaboração de suas colegas de trabalho, isto é, o problema estava tão grave, na sua visão, que ela precisou elaborar regras na tentativa de solucioná-lo. Contudo, não sabemos se essas “regras” foram entregues aos regentes. Sabemos apenas que no último relatório C informou que quando a regente participava, as aulas ficavam mais fáceis.

Pareceu-nos que, na prática, o problema com os regentes nunca foi solucionado e que a formadora não conseguiu intervir para ajudar a professora a superá-lo. Ao mesmo tempo, pelas regras expostas por CC, pareceu-nos que ela esperava um regente-auxiliar e não um colaborador ou parceiro. As frases de CC colocaram os regentes como auxiliares, contudo, eles não o são. A professora de inglês precisava de espaço, que o regente não quis abrir.

O olhar da formadora C conseguiu perceber o problema mais forte que impedia o trabalho e a aprendizagem de CC, mas identificar problemas ou dificuldades é apenas uma parte do processo de formação de um profissional. Os relatórios de C revelam apenas o que faltou à professora fazer.

Formadora C – Professora CCC²⁶

A primeira proposta de pauta de C para CCC foi idêntica à proposta de CC e a sensação da professora também. Textualmente, C nos diz que CCC “*afirma sentir-se mais segura após a implementação do programa.*”

No relatório de maio, C observou aulas nos 1º e 2º anos. Relatou que a professora estava usando dois idiomas na mesma frase, que precisava aprender a usar rituais de transição e atividades externas. Na síntese dos conteúdos tratados estão “*numerais, cores e animais, uso de atividades lúdicas, clapping game bim-bam (com o link de um canal de vídeo da internet).* C informou que os regentes não se envolvem com a aula de inglês e que CCC tem “*resistência em não misturar dois idiomas na mesma frase.*”

No terceiro relatório, a questão sobre o uso de dois idiomas na mesma frase e rituais de transição continua. Acrescentou “*fazer atividades externas, quando da autorização da direção da escola.*” Na síntese dos conteúdos trabalhados “*numerais, cores, animais, membros da família e vestimenta; canções para rituais de transição e uso de atividades lúdicas.*” O mesmo relato sobre a falta de envolvimento dos regentes e a falta de “*confiança da direção em deixar os alunos na área externa...*” C relatou que “*há necessidade de curso de idioma para melhoria de pronúncia da professora.*”

Em julho, todos os itens de pauta que apareceram anteriormente aparecem novamente, e C acrescentou dois itens: “*preparar aulas com uso do livro*” e “*interação aluno-aluno.*” Esse relatório é narrativo e podemos entender melhor as ações da formadora: “*fizemos uma revisão linguística de alguns dos conteúdos...*”; “*os itens da pauta foram apresentados e discutidos...*”. Os problemas com os regentes, com a escola e com a pronúncia da professora se mantêm. Nesse relatório a falta de apoio da direção é bem forte: “*Na primeira reunião feita na escola, a direção demonstrou descontentamento em relação às visitas de julho. Nesta data, a professora lembrou o fato ressaltando o motivo, poucos alunos e atividades atípicas.*”

No relatório de agosto, os itens da pauta permanecem tanto no que diz respeito à pronúncia da professora, os professores regentes e a falta de apoio da escola. C mencionou que “*há um grande*

²⁶ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

número de alunos bolivianos, com dificuldade de comunicação.” Não sabemos o que ela quis dizer com isso.

No relatório de setembro, C acrescentou mais um item na pauta: *“manter alunos envolvidos melhora disciplina; pedir mais participação dos alunos na hora da contação de história.”* Também mencionou que *“há na escola alunos com necessidades especiais sem acompanhamento personalizado.”* Informou que a *“professora não se importa com as observações feitas pela formadora. Ouve, é educada, mas não muda as atividades sugeridas e nem contesta.”*

Em outubro, os itens de pauta foram reduzidos e a formadora escreveu *“como pedir a participação do regente; como manter a disciplina e envolver alunos.”* As questões de pronúncia e de realização de atividade externa se mantiveram. Pela primeira vez C informou que *“professora reduziu o uso de língua híbrida e envolveu os alunos na contação de histórias, tendo uma melhoria significativa na aula. Aceitou a sugestão de sair com os alunos, embora usando somente o corredor.”*

No último relatório C informou que houve *“sessão de feedback geral do programa, apontando melhorias.”* Repete o elogio do relatório anterior, os problemas com os regentes, com a direção e a necessidade de CCC fazer um curso para melhorar sua pronúncia.

Os relatórios da formadora C sobre a professora CCC demonstraram enfoque no que faltava à professora. Aspectos relacionados à pronúncia, a relação com os regentes, a relação com os alunos, além da dificuldade metodológica aparecem em todos eles. Não houve integração entre os conhecimentos das oficinas, da formadora e da professora. Ao mesmo tempo a formadora observou resistência da professora descaso com o feedback. Mais uma vez a formadora C deu atenção, assim como fez com os relatórios de CC, aos aspectos externos à sala de aula, mas nesse caso parece ter havido uma real indisposição entre a escola e seu trabalho.

Formadora D – Professora DD²⁷

O primeiro encontro entre formadora D e professora DD foi amistoso. DD mostrou-se disposta a iniciar um novo trabalho, pois até aquele momento havia apenas ensinado português para o Ensino Fundamental II. *“... Ainda está um pouco insegura, mas muito motivada. Voltou a fazer aulas numa escola de línguas e prepara seus próprios materiais”*, informa D sobre DD.

No segundo relatório observamos que D estabeleceu a pauta e revisou conteúdo das oficinas *“Foram revisados atividades, jogos e músicas...”*. Nesse relatório apareceram dois focos que D daria

²⁷ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

em outros três relatórios: sugestão de sites com exemplos de atividades e ênfase no não-uso de linguagem escrita com os 1º, 2º, e 3º anos.

Do terceiro ao penúltimo relatório D informou que a professora precisava usar mais inglês na sala de aula, contudo no último nos disse indiretamente que DD não tinha proficiência necessária para o trabalho com inglês *“deveria haver uma forma de verificar a proficiência na língua inglesa dos professores...”*, diz D quase em tom de desabafo.

Ao longo dos relatórios, D também nos informou que DD precisava promover um ambiente mais respeitoso nas aulas *“foram sugeridas atitudes e atividades que propiciem uma boa atmosfera em sala de aula”*; *“a importância de aproveitar a imaginação das crianças para criar novas brincadeiras; e sobre a importância de fomentar o respeito pelo colega ajudar os alunos a trabalharem em grupo de maneira mais harmônica”*; *“conversamos sobre ter mais paciência com os alunos, tratá-los com educação, sem perder a paciência e deixar que o cansaço interfira em sua relação com eles.”*

O único item que podemos destacar como positivo sobre a professora estava no primeiro relatório (DD mostrou-se disposta). Há pouca informação sobre ações da professora, lemos que a formadora insistiu em oferecer referências e sugestões à professora. A única sugestão aceita por DD foi conversar com a professora de informática para fazerem uma aula conjunta. A professora o fez, mas não lemos nenhum relato sobre essa parceria concretizada.

Em agosto, a professora decide que não trabalhará mais com o inglês no ano seguinte, voltará a ser professora de língua portuguesa. As maiores questões da professora DD estavam no uso do inglês (apareceu em 5 relatórios), o respeito na sala de aula (3 menções) e trabalho em grupo (3 menções).

O último relatório não mencionou como foi a atividade de avaliação do programa de formação, nem fez referência à continuidade do processo de auto formação de DD.

Os relatórios apresentaram uma professora com dificuldades e uma formadora que tentou ser objetiva e prática, mas que não resultou em mudanças na aprendizagem da professora de inglês. Por outro lado, podemos entender que o fato de a professora ter decidido voltar a ser professora de português foi resultado da percepção que DD desenvolveu sobre a necessidade de proficiência em inglês que ela ainda não tem.

Formadora J Professor JJ²⁸

²⁸ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

No primeiro relatório, a formadora informou que o professor “*já vem aplicando com os alunos aquilo que foi aprendido*” nas Oficinas de Formação.

No segundo relatório, sugeriu a inserção de músicas na transição de atividades, o uso de desenhos e figuras para ilustrar a letra da música. Também observou que as crianças não fazem uso espontâneo do inglês, e sugeriu que o professor confeccionasse cartazes ilustrativos que poderiam servir de referência para as crianças. Falou da importância do trabalho em duplas ou grupos e disse que levaria exemplos para o próximo encontro. Nesse relatório da formadora afirmou, diferentemente do primeiro, que “*apesar de vir apresentando certas dificuldades quanto à transposição didática do que foi aprendido nas oficinas, o professor tem apresentado boa vontade em sua aplicação. Suas dificuldades consistem na aplicabilidade de tais atividades, e também na distribuição e periodicidade das mesmas.*”

No terceiro relatório, houve sete itens de pauta. J narrou para cada um deles um resumo do que o professor estava fazendo, os motivos para deixar de fazê-lo e as suas sugestões. O primeiro item tratou da necessidade da ação de tradução do professor, sobre a qual a formadora enfatizou que não era necessário: “*o professor realizou o trabalho pautado na tradução simultânea(...); Foi lembrado com o professor o que fora apresentado na oficina de contação de histórias, cuja proposta era criar um ambiente livre de traduções...*” O segundo item reforçou o uso espontâneo do inglês pelos alunos já mencionado em relatórios anteriores. J sugeriu novamente que o professor preparasse cartazes com os alunos com as frases mais usadas nas aulas: “*Reforçar o uso de palavras e expressões cotidianas em inglês como prática em sala de aula pelos alunos é de suma importância*”; o terceiro item tratou das “*canções que marquem o período de transição*”, já mencionado em relatório anterior. J lembrou sugestões das oficinas e sugeriu outros sites de referência a JJ. O item quatro tratou da necessidade de se ter abordagens diferentes para as diferentes séries: “*deve ser diferente, respeitando a idade e nível de conhecimento de inglês por parte dos alunos*”. O item cinco referiu-se ao uso da letra da música, pontuando que deveria ser dada ênfase à “*oralidade em detrimento da escrita*” e que “*o próprio professor deve chegar preparado em sala de aula, e não deve mostrar aos alunos que precisa acompanhar a letra para poder cantar determinada música*”. Para o item seis a formadora observou que “*o professor se utilizou apenas do livro didático*” quando poderia ter usado também o cd para atividades de *listening* e *reading*. O item sete nos mostrou que o professor mesclava palavras em uma mesma frase, palavras em português e inglês, e a formadora enfatizou a necessidade de o professor usar outros recursos que auxiliem a compreensão: “*Se o professor engajar a atenção dos alunos, e, usar linguagem corporal, o aluno consegue compreender sem dificuldades*”.

Ao final desse relatório a formadora elogia novamente o empenho do professor. Lemos também que boa parte das visitas tem o acompanhamento da coordenadora da DOT²⁹.

No relatório de julho, J apresentou três itens de pauta, todos a partir de algo que ela observou e acredita que precisa de mudança: “*percebe-se que já é costume do professor trabalhar com alunos enfileirados... sugerido ... que considerasse a ideia de trabalhar em duplas ou em grupos*”; “*boa parte das aulas do professor é marcada pela dispersão... este tema foi extensivamente discutido em outras sessões de feedback*”. A formadora tem a sensação de já ter discutido isso muitas vezes, mas mencionou essa pauta em maio e não em junho.

Nesse quarto relatório, a formadora oferece mais ideias de jogos: “*Neste dia foram dadas outras sugestões com base na diversidade de jogos educativos que podem ser confeccionados*”. Faz, também, propostas de como trabalhar a oralidade com alunos: “*falamos mais sobre a importância de o professor incitar os alunos quanto ao uso espontâneo do inglês, e muitas ideias de atividades foram sugeridas...*”

No quinto relatório, a formadora retomou alguns itens anteriormente conversados com o professor sobre uso de letra da música e o uso espontâneo do inglês: “*foi sugerido que o professor, em vez de escrever a letra... coloque na lousa figuras que remetam a sequência da música; o professor foi, mais uma vez, orientado a incentivar o uso espontâneo do inglês pelo aluno...há crianças que o chamam de ‘professor’.*” J acrescentou que pediu “*ao professor que pense em algum conteúdo linguístico para trabalhar com os alunos para que, na sessão de feedback seguinte, professor, coordenadora DOT (que participa efetivamente dos feedbacks) e eu, possamos elaborar juntos uma sequência didática.*”

Lemos nesse relatório que JJ apresentou “*grande dificuldade na gestão de suas aulas... outro problema é que ... não trabalha com uma sequência de conteúdos.*”

No relatório de setembro, J não mencionou a participação de coordenadora da DOT e na preparação conjunta de um planejamento de aula, apenas ela e o professor o fizeram: “*neste dia fizemos juntos o planejamento de uma aula para a terceira série escolhendo também atividades alternativas para o caso de surgimento de imprevistos.*”

J também escreveu que “*em outras oportunidades já foi falado ao professor sobre a importância de se planejar uma aula, bem como o uso de atividades alternativas. Ainda assim, foi necessário enfatizar esta prática...*”. J disse que o professor precisa pensar em atividades extras para as aulas caso haja algum imprevisto.

²⁹ DOT – Diretoria de Orientação Técnica da PMSP

No próximo item de pauta J comentou sobre o vídeo que o professor escolheu para trabalhar, dizendo que *“professor foi orientado a trabalhar expressões e vocabulários específicos antes das atividades de vídeo, pois a finalidade de se trabalhar um vídeo é de reforço de conteúdo, e não de apresentação deste”* (grifos da formadora). A formadora continuou mencionando que os alunos ainda não fazem uso espontâneo do inglês.

O penúltimo relatório, J escreveu que ambos criaram uma sequência didática com o tema escolhido pelo professor e pesquisaram, antecipadamente, materiais para incluir na sequência.

No último relatório, J faz uma generalização relacionada a todos os outros professores de inglês e a formação que lhes foi oferecida: *“os professores, no geral, aderiram à proposta e se colocaram abertos em mais uma vez aprender”*. Informou que entregou ao professor uma *“uma mídia contendo um vasto material complementar”* e que *“foi levada ao professor uma proposta reflexiva sobre seu papel enquanto educador”*.

Depois J elogia o comprometimento das coordenadoras da escola *“Não somente as coordenadoras, mas o professor JJ também sempre se manteve pronto a aplicar com os alunos aquilo que lhe era sugerido, além de estar prontamente disposto a aprender... À medida que pequenas dificuldades foram aparecendo no decorrer do ano, as mesmas iam sendo sanadas.”*

Os relatórios da formadora J apresentam um professor que está sempre disposto a aprender, contudo a formadora repete as mesmas pautas relacionadas ao uso da tradução e olhar “conservador” do professor sobre a ação dos alunos. O último relatório informou que ele aplicava o que lhe era sugerido, contudo essa informação não nos foi dada durante o processo de acompanhamento.

Formadora M – Professor MM³⁰

No primeiro relatório, a formadora estabeleceu as pautas de observação e relatou que o professor poderia usar mais palavras em inglês, principalmente aquelas que ele mais fala com os alunos: *“utilizar mais expressões em inglês nos comandos...”*. Observou também que o professor precisava usar melhor a lousa, incentivar a participação oral dos alunos, evitar exercícios de cópia. Informou que o professor poderia usar todos os espaços da escola.

No segundo relatório, M informou que o professor *“começou a utilizar mais expressões em inglês, mas já conversamos sobre a necessidade de expandir o uso porque as crianças...”*, deu exemplos a ele para reforçar que as crianças o imitam *“como o professor usa muito a expressão sit down, quando alguém está em pé, os colegas dizem em coro ‘Sit Down’”,* percebeu que ele reduziu

³⁰ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

os exercícios de escrita nos primeiros e segundo anos, mas que *“na quarta série o professor copiou frases do livro na lousa, sendo que todos tinham o livro.”*

Também informou que o professor durante uma atividade com músicas *“fez pouco gestos e demonstrou estar pouco confortável para atividade”*. Parece aqui que o professor não entendeu alguns princípios das Oficinas relacionados a cópia e tradução, e se restringiu ao que a formadora falou sobre não copiar ou escrever apenas para as turmas do primeiro e segundo anos.

No mesmo relatório a formadora informou que o professor *“não demonstra muita autonomia em sala... os professores regentes chamam a atenção das crianças.”*

Em abril, a formadora já havia informado que o professor utilizava pouco a língua inglesa em sala. No relatório de junho, ela informou isso novamente e escreveu *“conversamos a respeito e ele disse que vai ficar mais atento a isso.”* Além disso, a formadora narrou o que aconteceu numa das turmas da 4ª série e escreveu que *“discutimos sobre a necessidade de planejar melhor a aula, administrar a duração de cada atividade e testar os equipamentos com antecedência.”* Depois descreveu que MM pediu um exercício de tradução aos alunos da 4ª série, M descreveu que pediu a reflexão do professor sobre a desmotivação dos alunos com a cópia e tradução: *“pedi ao professor que refletisse sobre o que havia sido proposto nas oficinas no início do ano.”*

Sobre a relação com os professores, M disse *“parece haver uma relação harmoniosa entre o professor de inglês e os regentes. Percebo que o professor conta muito com os regentes para manter a disciplina e os alunos já perceberam isso.”* No relatório de maio ela havia dito que ele *“não demonstra muita autonomia em sala... os professores regentes chamam a atenção das crianças.”* Talvez ela se refira à percepção de que professor de inglês e professores regentes atuam com uma aparente divisão de tarefas: o primeiro ensina inglês, os demais cuidam do gerenciamento da turma.

A formadora escreveu novamente que *“a falta de planejamento compromete a qualidade da aula e gera indisciplina.”*

Em julho a formadora disse que retomaria a reflexão sobre o uso da cópia e da tradução, mas não houve registro dessa conversa. No relatório de agosto, M informou que o professor não motivou as crianças para fazerem atividade *“...não houve motivação para que elas se interessassem pelo DVD.”* E continuou *“A falta de combinados e planejamento corroborou para aumentar o desinteresse pelo DVD.”*

A formadora reforçou o fato de o professor não planejar as aulas e que isso gerava indisciplina. Pela primeira vez escreveu *“resistência do professor em seguir as sugestões passadas nas oficinas e durante os acompanhamentos.”*

Também nesse mês M informou que fez uma sugestão entre aulas e descreveu o resultado: “o começo foi bom e percebi que os alunos demonstraram muito interesse. No entanto, em poucos minutos as crianças estavam correndo e gritando pela sala. A professora regente quase surtou e a inspetora entrou em sala para saber...”

O relatório de setembro é, em vários aspectos, a repetição do relatório de agosto. A formadora insistiu nos mesmos pontos: “preparar aula e se preparar para aula; pedir ajuda; verificar se o equipamento está funcionando; dependência excessiva do livro; falta de planejamento.” Podemos perceber que na pauta ela repetiu a ação de “não planejar” do professor duas vezes. Sobre a parceria antes “harmoniosa” de MM com os regentes, escreveu duas vezes: “o professor conta muito com os regentes para manter a disciplina” e “resistência do professor em seguir as sugestões...”

Em outubro, M reforçou que o professor não motivou os alunos para assistir aos DVDs e sobre a importância de preparar a aula “O professor percebeu que só o DVD não garante a qualidade da aula. Refletimos sobre as últimas aulas ... nas quais ele trabalhou com o mesmo DVD e com as mesmas estratégias... assistir, repetir e traduzir...” Nesse relatório, M relatou o que MM disse sobre não preparar aula: “está fazendo doutorado e alega não ter muito tempo para preparar as aulas. No final de cada acompanhamento ele se compromete a seguir as minhas sugestões, mas no acompanhamento seguinte é raro observar algumas mudanças.”

M descreveu que em outubro, as professoras regentes “não ficaram em sala e foi possível perceber a dificuldade do professor para manter a disciplina.”

No último relatório, a pauta focou o planejamento das aulas, o trabalho com atividades lúdicas e o esclarecimento das atividades propostas no livro do 5º ano. M informou algo novo nesse relatório sobre o qual não fez menção em outros relatórios: “conversamos sobre o resultado positivo da aula planejada por nós”. Como não há indícios do planejamento conjunto dessa aula, não é possível saber ao certo se ele ocorreu efetivamente ou se ela sozinha fez o planejamento para o professor. Relatou que havia conversado com o professor sobre como tornar a aula mais dinâmica, contudo, “o professor trabalhou apenas com a tradução. Professor comentou que tem vontade de melhorar as aulas e tentar fazer as mudanças em 2013.” A formadora não mencionou nada sobre a auto avaliação ou avaliação da formação.

Os relatórios da formadora M apresentaram o professor MM como um professor descomprometido com sua função. Ele não preparava aulas, dizia que iria fazer o que ela pedia e não o fazia. A resistência do professor em mudar é marcante, apesar da insistência da formadora.

Formadora Q - Professora QQ³¹

No primeiro relatório, a formadora informou que tranquilizou a professora sobre o propósito do acompanhamento – observação de aula e feedback. Tinha uma pauta preestabelecida, mas resolveu mudá-la depois da observação feita *“tendo em vista o trabalho feito com o livro de leitura nas duas aulas observadas, considere que seria mais adequado conversar com ela sobre outras possibilidades de trabalho com a leitura.”* Informou que explicou à professora que a repetição não era necessária no ensino da leitura: *“procurei mostrar que ela poderia fazer uma leitura somente em inglês, sem solicitar a repetição dos alunos... ficou combinado que a profa. QQ irá refletir sobre essas sugestões e, na próxima visita, se ela se sentir confortável, tentará colocá-las em prática com a leitura de outro livro...”*

No segundo relatório, lemos que QQ *“procurou colocar em prática algumas das sugestões feitas na reunião de feedback do mês anterior. No entanto, ... não havia planejado os gestos...”* Q propôs usar *“os minutos antes da aula para revisar os gestos a ensinar e procurei, de maneira indireta, indicar a professora o significado ou a pronúncia das palavras do texto que eu imaginava que ela poderia não conhecer.”* Formadora informou que *“a sessão de feedback centrou-se na importância da preparação das aulas...”* e na sequência *“o uso de atividades lúdicas nas aulas. Esse tema havia sido solicitado pela professora...”* Q escreveu que a coordenadora da escola participou da reunião de feedback e fez sugestões.

O relatório de junho começou assim: *“embora este seja o terceiro mês de acompanhamento, ainda não foi possível definir, com a professora, um foco específico para as observações. A falta de planejamento das aulas... parece ser um aspecto limitador para a definição... o planejamento da aula e sua efetiva transposição para a prática é a pauta norteadora para a formadora.”* QQ usou o tempo da reunião para selecionar um livro de leitura e mostrar um site com atividades para a formadora. Q aproveitou para *“explicar a importância de se pensar em uma sequência de atividades em cada tema... e não apenas no uso de folhas de atividades prontas.”* Q também deu dicas à professora sobre como usar a lousa e comentou a relação entre o tempo de copiar e prestar atenção no que a professora explica: *“... era pouco provável que os alunos conseguissem realizar ambas as tarefas (copiar e responder a professora) ao mesmo tempo, em uma turma de 3º ano.”*

O relatório de julho repetiu a informação sobre a definição de pauta e falta de planejamento. Nesse mês a formadora viu os cadernos dos alunos e disse que procurou *“reforçar o fato de que*

³¹ Os trechos entre aspas e em itálico constituem excertos retirados diretamente dos relatórios, e representam, portanto, o ponto de vista das formadoras.

desenhos e afins são formas de registro das aulas.” Q pediu que QQ lesse o registro de observação de duas de suas aulas e comentasse as suas percepções. De acordo com a formadora ela tentou “*mostrar à professora que alguns fatos são imprevisíveis e nem sempre estão sob o controle do professor. Em seguida, chamei atenção... para aspectos da prática dela que estão sob o seu controle e que se modificados, talvez pudessem gerar resultados mais interessantes.*”

Em agosto, o foco de observação continuou no planejamento. Q conversou com a professora sobre o planejamento das explicações, ajudou-a numa atividade do dia e indicou a desorganização da professora: “*parece sempre carregar uma grande quantidade de papéis, entre anotações e tarefas de alunos... depende um tempo... localizar um ...material dentre esses papéis.*”

No relatório de setembro, o planejamento foi novamente a pauta. Nesse caso a formadora informou que a “*professora não parecia dominar o uso do aparelho (referindo-se ao tocador de CD) ... considerei necessário ensinar a professora...*” Depois conversou com a professora sobre o fato de o CD ser um dos recursos possíveis para a aula e não o principal, pois ela estava usando esse recurso como “*única fonte de atividades*”. Reforçou que QQ precisava trabalhar “*os conteúdos em uma sequência de atividades coerentes e complementares, em que o áudio seja apenas um dos recursos...*”

Em outubro a pauta se repetiu, QQ explicou à formadora as atividades que os alunos exporiam ou apresentariam na Mostra Cultural da Escola., Depois Q a ajudou a pensar sobre uma atividade para o 4º ano. Q informou que houve problemas de comunicação interna na escola, QQ não sabia das mudanças, por isso a formadora se ofereceu para ajudar “*a professora em qualquer outra atividade de planejamento que ela pudesse ter. No entanto, a professora acabou utilizando tempo da aula vaga para organizar suas pastas com atividades dos alunos e não pude me envolver muito.*”

No último relatório, o problema da falta de planejamento persistia. Q informou que “*foram feitas atividades de planejamento para auto formação.*”

Os relatórios da formadora Q apresentaram uma professora que não planejava suas aulas e que era desorganizada. Apesar de a formadora oferecer ajuda, a professora parecia não estar disponível para aprender.

3.1.4 A Categorização das unidades de análise

Relemos algumas vezes a nossa síntese em busca de uma categorização das unidades de análise (15 conjuntos de 8 relatórios). Tínhamos como objetivo perceber quais eram as ações que mais se repetiam nos relatos, quais assuntos eram mais recorrentes (linguísticos, metodológicos, interativos) e quais formadoras viram mudanças ou resistências na aprendizagem dos professores. Entendíamos que as respostas a essas perguntas revelariam modelos de formação por trás dos olhares.

Esse movimento de análise decorre de nosso aporte teórico e, em especial, Oliveira-Formosinho (2009) e Nunes e Nunes (2013).

Para Oliveira-Formosinho (2009), ao falar do papel da observação e do feedback no desenvolvimento profissional docente, enfatiza que ambos (observador e observado) se beneficiam dessa interação e que mudanças podem ocorrer para o ensino a partir do feedback. Em suas palavras diz que “a observação e a supervisão³² podem beneficiar as duas partes envolvidas, não só o professor em observação como também o professor observador” (2009, p.241).

Em outro texto, (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 106) afirma que “um mediador é aquele que entra na relação entre a pessoa e a sua experiência ao dirigir o alerta consciente para aqueles dados da experiência que detêm o potencial para serem promotores de crescimento. Ambos os indivíduos são afetados por este processo”.

Para Nunes e Nunes (2013, p. 94-95) a função do formador

“...envolve atividades e responsabilidades diversas no campo da formação continuada, mas também da inovação, planejamento, avaliação e outros elementos da dinâmica escolar. Envolver também diferentes concepções sobre a formação continuada, e por conseguinte, acerca da função do formador. Desse modo, podemos falar também de perspectivas diferentes para entender o papel do formador. Em uma perspectiva que prima mais pela racionalidade técnica, teríamos um modelo de formador instrutor; um formador especialista, transmissor de conhecimentos aos professores, que assume apenas como receptores passivos. (...) Em uma perspectiva crítica e reflexiva...temos o modelo de formador como um colaborador do processo formativo dos professores, contrapondo-se ao papel de controlador e dirigente. Nessa visão o professor é o protagonista da sua formação e também atua como formador de si próprio e de seus companheiros.”

Essas perspectivas estão em extremos diferentes, mas estão para além da dicotomia boa ou ruim; os autores consideram os modelos de formação como sistemas de referência e demonstram as vantagens e as desvantagens em cada um desses sistemas.

³² Oliveira-Formosinho assume o sentido da supervisão como apoio mútuo entre profissionais, com que concordamos.

Os autores lidos e as unidades de análise (15 conjuntos de 8 relatórios) nos mostraram que os formadores tinham olhares predominantes sobre as práticas que relataram e registraram sua interação a partir desses olhares. Desta forma, definimos dois grupos de olhares, o Grupo I (Olhar integrador-parceiro e Olhar isento) e o Grupo II (Olhar de monitoramento da falta). Num primeiro momento, pensamos em representar nossa classificação conforme a tabela abaixo:

Integrador-parceiro		Monitoramento da falta	
B	BB	F	FF
B	BBB	C	CC
K	KK	C	CCC
K	KKK	D	DD
V	VV	J	JJ
F	FFF	M	MM
Isento		Q	QQ
G	GGG	S	SS

TABELA 21: PRIMEIRA TABELA DOS OLHARES

Contudo, essa primeira representação pode permitir que compreendamos que os olhares dos formadores estão em dois extremos, e não foi isso que vimos. As leituras mostraram que há gradação nesses olhares, assim fizemos uma nova tabela pensando que os grupos de olhares são apenas uma referência.

Integrador-parceiro							Monitoramento da falta							
B	F	B	G	K	K	V	S	F	Q	J	M	D	C	C
BB	FFF	BBB	GGG	KK	KKK	VV	SS	FF	QQ	JJ	MM	DD	CCC	CC

TABELA 22: SEGUNDA TABELA DOS OLHARES

Vejamos no próximo item quais as características comuns a cada olhar.

3.1.5

A Descrição das categorias

▪ *GRUPO I – OLHAR INTEGRADOR-PARCEIRO*

No olhar integrador-parceiro, **a formadora**: percebe necessidades de aprendizagem do professor (diagnostica), sugere mudanças práticas e reflexão por meio de perguntas ou leitura de textos, instrumentaliza o professor com atividades práticas, valoriza o que o professor sabe e o que muda. As **mudanças** são relatadas nas aprendizagens dos professores mês a mês ou ao final do processo. **A formadora percebe que o professor** aceita sugestões, propõe atividades, planeja sua aula, demonstra que aprendeu o que foi ensinado nas Oficinas ou no *feedback*. **O foco da formação** está na integração entre o conhecimento metodológico/pedagógico/linguístico da formadora, do Programa de formação e dos professores voltados para a ação prática da professor.

▪ *GRUPO I – OLHAR ISENTO*

No olhar isento, que consideramos também integrador, há uma diferença em relação ao **foco da formação**. A formadora apresenta a integração entre o seu conhecimento metodológico/pedagógico/linguístico e do Programa, mas não sabemos o que o professor sabe ou não. A ausência dessa informação não impede o relato de **mudanças**, aceite de sugestões, planejamento das aulas e etc.

▪ *GRUPO II – OLHAR DE MONITORAMENTO DA FALTA*

No olhar do monitoramento da falta, **a formadora** foca o olhar no desconhecimento do inglês e de metodologia como um problema e/ou falta, não chega ao cerne do problema, tenta instrumentalizar o professor com atividades e/ou teoria para preencher essas faltas, revê os conteúdos do Programa de Formação. Há poucos ou nenhum registro de mudança na aprendizagem do professor, e em paralelo, muita **resistência** às intervenções da formadora. **A formadora percebe que o professor** resiste às sugestões da formadora, isto é, aceita poucas ou nenhuma sugestão, não planeja aulas, não parece saber nada ou quase nada de língua e de metodologia. O foco da formação não está na integração dos conhecimentos, mas sim no que **falta** ao professor.

DO QUE VIMOS NO CORPUS

Apresentamos no Capítulo III o processo de construção das categorias de análise do corpus que nos ajudarão a pensar a influência do olhar do formador sobre processos de formação do professor.

O *corpus* foi composto dos relatórios mensais elaborados pelas formadoras-parceiras e, portanto, apresentam um olhar unilateral da formação e um recorte do que foi vivido na interação entre formadora e professor. Por isso a nossa leitura procurou os temas que mais apareciam nos relatórios das formadoras, entendendo que elas destacaram o que consideraram relevante na interação (conhecimentos-professor-formador) e portanto, as ênfases mostravam o foco do seu olhar, obviamente não-totalizante da formação.

DO OLHAR FORMADOR

Ao falarmos sobre o que vimos dos olhares dos formadores, precisamos destacar que a dicotomia entre formador com olhar integrador-parceiro e com olhar de monitoramento da falta é apenas aparente. Temos em todos os formadores elementos de integração e de monitoramento da falta. Contudo, parece-nos possível observar que quanto mais o olhar era integrador-parceiro maiores eram:

- as aprendizagens e mudanças nos professores alinhadas aos objetivos da Formação proposta;
- a valorização dos saberes do professor que importavam à prática;
- as respostas do professor às sugestões;
- as sugestões feitas pelo próprio professor;
- as evidências de transposição de atividades aprendidas nas Oficinas;
- os relatos sobre a percepção positiva das aulas de inglês na escola;
- a ênfase na metodologia do ensino em detrimento das dificuldades com a língua (visível em quase todos os professores); e
- a parceria com os regentes.

Ao mesmo tempo, o olhar integrador-parceiro revela menor:

- resistência às mudanças;
- número de vezes em que se relata o que faltava;
- enfoque nos problemas externos à sala de aula;
- repetição de pautas, e insistência do formador nos mesmos temas.

Além disso, foi possível observar questões comuns às formadoras relacionadas à disciplina, ao uso de linguagem verbal escrita, ao estabelecimento de pauta conjunta e ao projeto de auto formação:

- em maior ou menor grau, as formadoras tentaram interferir na visão de (in)disciplina que os professores apresentaram sobre as crianças;
- quando necessário as formadoras apontavam a necessidade de mudança da ênfase no uso da escrita e tradução das atividades para a ênfase na oralidade e nas práticas sociais;
- nenhuma formadora estabeleceu pauta conjunta para as observações de aula, procedimento definido pela coordenação do Programa. Lemos em um dos relatórios que a formadora insistiu em fazer a pauta conjunta, mas a professora não demonstrou interesse. Houve, em alguns relatórios, pedidos práticos feitos pelos professores (preparar avaliação, livro de gramática, lista de vocabulário). Em outros, lemos que propostas para discussão (planejamento e sequencialmente atividades) eram levadas pelos professores como pauta para o *feedback*;
- pelo menos 7 formadoras se preocuparam em informar no relatório final os projetos de auto formação, pauta de fechamento estabelecida pela coordenação da formação.

CAPÍTULO IV – A ANÁLISE E AS CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

CONCLUA:
LIMITES
EXCLUA:
VISÕES
DISPÕE:
O NOVO
FUNCIONA!

Dissemos no Capítulo I que queríamos compreender como um programa de formação de professores, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009), pode realmente promover aprendizagens aos seus formandos. Partimos da premissa de que um programa com esse fim precisava considerar o professor como sujeito do conhecimento, ator de sua própria ação e autor do seu próprio discurso (TARDIF, 2012).

No Capítulo II, apresentamos um Programa de Formação de professores de inglês que tinha como princípio a formação como um processo participativo. As Oficinas e o Acompanhamento pretendiam repertoriar os professores com novos conhecimentos para uma nova realidade, numa perspectiva de interação com um parceiro mais experiente, o formador. Nesse capítulo, apresentamos o perfil dos professores em formação. Por um lado, vimos características que desafiam a elaboração de propostas de formação, pois os professores têm mais experiência com adolescentes, habilitaram-se em português-inglês, e conseqüentemente podem ter desenvolvido pouco conhecimento da língua inglesa e de metodologia de ensino dessa língua para crianças. Por outro lado, vimos características motivadoras da aprendizagem, tais como: a preocupação com a formação continuada (cursos de idiomas, capacitação e pós-graduação), a necessidade ou vontade de mudar para talvez deixar de enfrentar os problemas já vividos na atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como a consciência de seus pontos fortes e frágeis da atuação profissional.

Foi na análise do corpus da pesquisa, feita no Capítulo III, que pudemos perceber que a formação em serviço de professores depende da existência políticas públicas e que priorizem programas que apresentem características participativas e reflexivas. Percebemos também que é no contexto da escola que se estabelece os jogos de forças entre os saberes dos formadores e dos professores e como eles interagem no processo de formação.

Neste Capítulo, refletiremos sobre os resultados observáveis e os desafios de um modelo de formação que, além de oferecer novos conhecimentos disciplinares, propunha a interação entre um

professor e um formador na escola desse professor durante um período de tempo prolongado. Discorreremos, também, sobre como a visão do formador sobre o professor mostra possíveis caminhos para propostas de formação mais transformadoras.

4.1 DOS LIMITES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

A implantação do inglês no currículo do Ciclo I do Ensino Fundamental foi uma determinação da SMSP que afetou a estrutura de suas escolas, seus professores de inglês e a comunidade escolar, e pode ser considerada como uma inovação curricular que abalou as relações intraescolares, demandou uma nova organização na grade das aulas, requereu a integração e criou expectativas entre os professores, gestores, crianças e pais (RIBEIRO, 2005). Essa inovação gerou também a necessidade de formação de professores de inglês para o trabalho com crianças.

Compreendemos que historicamente a formação inicial de professores de inglês mostra-se precária nos aspectos linguísticos (BUSNARDI, 2010; CONSOLO, 2011), metodológicos e pedagógicos. (IALAGOA e DURAN, 2008) e que o paradigma da racionalidade técnica (FERRO, 1998; DINIZ-PEREIRA, 1999; LEAL, 2006; ROMANOWSKI, 2006) predomina nos cursos de formação de muitas das Licenciaturas no país. Infelizmente, as Licenciaturas para o professor de língua inglesa não fogem a essa regra e, além disso, sofrem com o problema da dupla licenciatura (IALAGOA, 2008; PAIVA, 2003, CONSOLO, 2011).

“Os cursos de Letras geralmente certificam o professor para atuar em língua materna e uma LE, e a grande maioria dos currículos apresenta uma carga horária bem maior de disciplinas ligadas à língua materna em detrimento da estrangeira. Com isso, certamente o aluno de Letras terá poucas chances de desenvolver adequadamente sua proficiência na LE (...)” (CONSOLO, 2011, p.77).

Em um contexto em que os professores de língua inglesa recebem formação inicial sob perspectiva tecnicista e comportamentalista, com ênfase nos processos de ensino-aprendizagem de para adolescentes e adultos e sob o domínio linguístico da língua materna justificado pela legislação vigente (PAIVA, 2003), um curso de formação continuada tem grandes desafios.

O Programa de Formação que estudamos nessa dissertação propôs “ampliar os saberes”, “repertoriar professores” com atividades lúdicas, utilizar “estudos contemporâneos” de ensino-aprendizagem com vistas ao “planejamento de situações didáticas ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos”. Para alcançar esses objetivos, dividiu a formação em duas fases, as

Oficinas e o Acompanhamento. As oficinas, a partir de atividades práticas, oportunizavam reflexão sobre o “aprender brincando”, o “brincar para aprender” e o “aprender a aprender” das crianças de 6 a 10 anos em “oposição ao trabalho com os alunos de Séries Finais do Fundamental e do Ensino Médio”. E o Acompanhamento ou *Feedback*, tinha “natureza participativa de elaboração das pautas de observação, objetivo de “registrar e analisar” os conteúdos das oficinas transpostos para a sala de aula”, “instrumentalizar e apoiar o professor de inglês” para identificação suas próprias necessidades formativas”.

Oliveira-formosinho (2009) ao falar sobre modelos de formação que oferecem *feedback* diz que:

“A profissão de ensinar é uma atividade solitária, desenrola-se isoladamente no contexto da sala de aula, onde o professor está quase sempre sozinho, de modo que, contrariamente a outras profissões, não beneficia das observações quotidianas informais dos pares. Então, só a criação deliberada de mecanismos de observação formal por outro professor pode promover o feedback e a reflexão que outras profissões tem espontaneamente” (OLIVERIA-FORMOSINHO, 2009, p. 240-241).

A política de implantação de língua inglesa na grade do Ensino Fundamental e o Programa de Formação proposto atingiram 600 professores na sua primeira fase (Oficinas). A proposta de vivência e reflexão conduzia o professor a pensar sobre as atividades possíveis para as suas turmas em uma perspectiva de ação e de reflexão a partir da prática. Os seus conteúdos caminharam no sentido de atender às necessidades de aprendizagem dos professores sobre crianças e sobre ensino de crianças, tais como, “domínio do conteúdo para essa área e faixa etária e metodologia atrativa para aprendizagem de LE (SEGANFREDO E BENEDETTI, 2009).” Além disso, como pudemos ver, na análise do Roteiro 1 para as formadoras, foi proposto que a Oficineira agisse para integrar tanto os indivíduos em formação quanto os seus conhecimentos e que valorizasse o conhecimento do professor.

A segunda fase, desenvolvida ao longo de 8 meses, atingiu apenas 36 professores, uma quantidade pequena se comparada aos 600 da primeira. As mudanças apresentadas principalmente nos relatórios das formadoras-parceiras com olhar integrador revelaram que a dinâmica da transformação só é possível quando adotamos uma perspectiva de desenvolvimento verdadeiramente formativa e reflexiva, e a educação (não importa se de professores ou de alunos) ocorre no decurso do tempo. Oliveira-Formosinho diz que “para conseguir mudanças no desempenho de um novo papel é preciso quase um ano de ação e reflexão, de apoio e desafio. Para consolidar é preciso mais. (2009, p. 275)

Entendemos que este foi um limite da política pública, pois seria necessário um investimento financeiro maior do que o aplicado para que houvesse formadores-parceiros suficientes para 600 professores.

4.2. DO OLHAR E DA DISPONIBILIDADE

Partindo do pressuposto que na interação entre dois profissionais (ou professor e aluno), os olhares que o parceiro mais experiente lança sobre o menos experiente podem influenciar as aprendizagens do aprendiz (professor) e conseqüentemente a reconstrução do olhar do mais experiente (formador), acreditamos que a resposta à nossa pergunta de pesquisa traz elementos que podem contribuir para o delineamento de novas perspectivas para a formação contínua de professores.

A pergunta de pesquisa já tem em si a afirmação de que há influência desse olhar sobre o professor. Parte-se da premissa de que se eu observo/olho/percebo um professor como um profissional autônomo, dono de seus saberes, preocupado com suas aprendizagens, consciente de seu papel político, entendo-o como uma pessoa que ao participar de um programa de formação pretende desenvolver novos conhecimentos que o ajudarão em sua prática e, se eu sou um formador com as mesmas características, também me transformarei.

Concentramo-nos na análise dos relatórios dos formadores que apresentaram sua visão sobre as práticas de sala aulas. Em seus relatórios, lemos a síntese do que observaram nas aulas, as suas sugestões de aprimoramento, as dificuldades que os professores enfrentaram (uso da língua, interação com colegas e alunos, visão tradicional do ensino), as mudanças e as permanências nas práticas da sala de aula.

Se entendemos que toda interação pressupõe aprendizagens aos envolvidos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), deduzimos que um processo de formação que tenha, também, momentos de acompanhamento individual entre o aprendiz e o parceiro mais experiente (dos objetivos que se quer alcançar), esperaríamos ver em todos os relatórios novas aprendizagens. Contudo essa hipótese não se confirmou. Lemos mudanças explícitas nos relatórios de 9 formadoras, mudanças implícitas em 2 relatórios e resistência em 5.

Nossos dados e reflexões permitiram que chegássemos a pelo menos duas maneiras muito diferentes de se olhar a prática de um professor: em um extremo, o olhar que vê o que professor faz e sabe e, no outro, um olhar que vê o que o professor não faz ou não sabe. Em nossa dissertação,

dividimos esses dois olhares em dois grupos, o primeiro, olhar integrador-parceiro e isento e o segundo, olhar do monitoramento da falta. Associamos essa nomenclatura ao que conhecemos como perspectiva crítico-reflexiva de formação e perspectiva racional tecnicista (NUNES E NUNES, 2013). Na primeira, “o professor é protagonista da sua formação” (Id. p.95) e na segunda, os professores são receptores de técnicas sem autonomia.

A princípio, acreditávamos que eles eram determinantes na construção de novas aprendizagens. Observamos que eles são relevantes, mas não definitivos. Tivemos formadores que focaram o que faltava e relataram aprendizagens; e isso aconteceu, pois de um lado, o formador destacou o que o professor não sabia, por outro lado, o professor não só compreendeu/se deu conta que não sabia, mas quis aprender, isto é, a transformação não se deu por imposição, mas houve um espaço para negociação do aprender.

Mesmo assim, os dados nos permitiram concluir que o foco no que falta mais impede do que ajuda a aprendizagem. E que se o foco da formação está na integração dos saberes dos agentes envolvidos, as mudanças terão mais chances de acontecer. Além disso, o foco na falta ofusca o olhar para as mudanças, pois o formador fica tão preocupado em preencher as lacunas, que perde a chance de ver ou criar novos espaços para a aprendizagem.

O fato de os professores demonstrarem real disponibilidade para aprender, registrada, nos relatórios, como a aceitação das sugestões dos formadores (quando as aplicavam em sala de aula ou quando recriavam a partir delas), alimentava a percepção de mudança que o formador tinha do professor. A análise dos conjuntos de relatórios mostra que, para o formador, era como se a partir daquela aprendizagem identificada eles se tornassem um só, pois partilhavam conhecimentos comuns.

Uma outra constatação foi o não-estabelecimento das pautas conjuntas (grifo nosso). O Programa deixava explícito que

“Dada a natureza participativa da elaboração das pautas de observação (produzidas no diálogo entre professor-formador e professor de inglês da SMESP), os conteúdos específicos desta ação são bastante variáveis e flexíveis.” (Cf. Anexo 4)

Entendemos essa impossibilidade de elaboração de uma pauta conjunta como muito significativa do olhar do formador sobre o professor e vice-versa. Se a definição de uma pauta conjunta era uma orientação do Programa, se partiu-se do princípio que o professor é o “dono” de sua formação, se os professores têm percepção/consciência de suas dificuldades e facilidades (Cf. Perfil dos professores – 2.2.1.4), se o formador é apoio e não dono do saber, por que lemos nos relatórios

que as pautas foram levadas pelo formador? Que pouquíssimos professores levaram suas demandas? Arriscamos dizer, pois acreditamos que essa é uma reflexão que merece aprofundamento, que a falta da pauta conjunta é representativa de um perfil de professor que aprendeu por toda sua vida escolar (como estudante e como profissional - saberes da experiência, TARDIF, 2012), que o saber, está no outro e não em si. Esse raciocínio se estende também para o formador que acredita (não por imposição do programa, mas pela experiência impregnada) ser responsável por ensinar tudo. Como dissemos, parece-nos que a pauta vinda apenas do formador é resquício dessa crença de que quem forma sabe, e quem é formado, não sabe.

4.3. DA FUNÇÃO DOS FORMADORES

A reflexão anterior nos encaminha ao tema da função dos formadores. Nunes e Nunes (2013, p. 93) afirmam que há “necessidade urgente de dar atenção aos formadores de professores, pois os planos e métodos da formação não se operam por si mesmos” e continua:

“A coerência entre a formação que defendemos para os professores e a formação de seus formadores é um aspecto fundamental para promover o desenvolvimento docente. Ao conceituar a formação como um processo no qual os professores devem ser profissionais investigadores e reflexivos da própria prática, é preciso que os formadores também o sejam” (p.93).

Concordamos que o olhar do formador influencia as práticas docentes e que um programa de formação de professores precisa de formadores alinhados às suas concepções e princípios de aprendizagem. O olhar desse formador, assim como o do professor, depende de seus saberes experienciais (história pessoal, experiência em formação) e não somente dos saberes disciplinares (pós-graduação).

O perfil de formadores (Autoras, Oficineiras e Formadoras-parceiras) do programa de formação que analisamos atribuiu maior peso nos saberes da experiência das Autoras dos materiais e nos saberes disciplinares das Oficineiras e Formadoras-parceiras. A leitura dos relatórios explicitou a interação entre os conhecimentos de todos os envolvidos na formação e como essa interação resultou em mudanças ou permanências nas práticas dos professores. O olhar da falta prevaleceu em muitas interações, mais do que esperávamos, o que nos indica que os materiais orientadores das Oficinas (Roteiros) foram insuficientes para informar ao formador seu papel integrador e promotor de transformações e nos leva a pensar que o formador também precisava de mais formação.

O critério de seleção para os formadores do Programa de Formação da PMSP foi o acadêmico/universitário o que parece não atender “o caráter amplo e dinâmico dessa ocupação” (NUNES e NUNES, 2013, p.94). Esse critério ignorou os saberes da experiência, as concepções de ensino-aprendizagem e de formação continuada que o formador põe em prática. Talvez, se a seleção tivesse buscado, além do acadêmico, formadores que pretendessem “superar a dicotomia entre formação inicial e continuada com opções criativas” (id., p.95) e focassem na integração de conhecimentos existentes e não na falta, os resultados da nossa pesquisa tivessem sido outros.

Essa hipótese, desvelada a partir dos nossos estudos sobre a importância do olhar do formador para as transformações nas aprendizagens dos professores, ficará para outra pesquisa.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira & MARTINS, Clícia Bühner. Formação de professores na perspectiva de desenvolvimento profissional e organizacional da escola. In *Linguagens, Educação e Sociedade - Teresina*, Ano 12, n. 17, p. 21 - 28, jul./dez. 2007. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N17/art_2.pdf Acesso em Março 2012.

BUSNARDI, Bruna e Fernandes, Aline Mara. **Avaliação da proficiência do futuro professor de língua estrangeira e implicações para os cursos de formação de professores no Brasil. (artigo)** In. *Vertentes* v.19, n.1, 2010 - UFSJ http://www.ufsj.edu.br/vertentes/edicao_v.19_n.1.php

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate.** *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 126-142. ISSN 0101-7330.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence & MORRISON, Keith. **Research Methods in Education.** London: Routledge, 2000.

CONSOLO, Douglas Altamiro e Porto, Cristina Francisca de. **Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.** In *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 10, n. 2, jul./dez. 2011 <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5554/5991>.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. **Teoria e prática nas pesquisas com formação de professores: uma compreensão aberta à interação comunicativa.** *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, Dec. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000400003&lng=en&nrm=iso Acesso 10 de julho de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000400003>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf> Acesso 03 de fevereiro de 2012.

FARRELL, Thomas S. C. **Reflecting on Reflective Practice: (Re)Visiting Dewey and Scho'n** Brock University TESOL Journal **Volume 3, Issue 1, pages 7–16, March 2012**

FERRO, G. d'O. M. **A Formação do Professor de Inglês: Trajetória da Prática de Ensino de Inglês na Universidade de São Paulo.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil – características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso dez- 2013 <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

IALAOGA, Ana Maria e DURAN, Marília Claret Geraes. **Formação de professores de inglês no Brasil.** In Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008

KEMMIS, Stephen & TRACEY, J Smith (2007) **Praxis and Praxis Development.** Chapter 1 and 2. In Stephen Kemmis & Tracey J Smith (eds.) Enabling Praxis: Challenges for Education. Rotterdam: Sense. P.3 a 35.

LEAL, Francisca de Lourdes dos Santos e FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Formação de professores: discutindo alguns paradigmas, prática pedagógica e saberes necessários à docência.** In Anais IV Encontro de pesquisa em Educação da UFPI http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_12_2006.PDF

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: **O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira.** São Paulo: Moderna, 2009, v. 1.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOVAK, Joseph D. **Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners,** 2002. http://cursa.ihmc.us/rid%3D1182801980328_495102674_6309/SciEduc_2002_86_548.pdf Acesso 26/11/2012.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima e NUNES, João Batista Carvalho. **Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente.** In *Série-Estudos.* Campo Grande, s, n.36, p.91-108, jul-dez.2013

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A Supervisão na Formação de Professores II: da organização à pessoa.** Porto/Pt:Porto Editora. 2002. p.103-121

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Desenvolvimento profissional dos professores.** In. FORMOSINHO, João (coord.) **Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto. Porto Editora. 2009. p.221-284

PAIVA, V.L.M.O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa.** In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na**

área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84 <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>
Acesso em Maio de 2013

_____. **A identidade do professor de inglês.** APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17
<http://www.veramenezes.com/identidade.htm> Acesso em Maio de 2013

_____. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. Revista do GELNE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004 <http://www.veramenezes.com/rgelne.htm> Acesso em Maio de 2013

PAULILO, André Luiz. (2010) **Os modos de enunciação nos Manuais de Ensino para professores de História.** In: http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi21/Topoi21_15Artigo15.pdf Acesso 26 de junho de 2012.

ROCHA, C. H. (2006). **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes.** Campinas, SP: Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas

RIBEIRO, Victoria Maria Brant. **Discutindo o conceito de inovação curricular na formação profissional dos profissionais de saúde: o longo caminho para as transformações no ensino médico.** In Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 1, p. 91-121, 2005, p. 93 a 100
<http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n1/06.pdf> Acesso 3/6/2013

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. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **Formação continuada de professores de língua inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental: a busca de um modelo.** In CARVALHO (org) Anna Maria Pessoa de. Formação de professores: Múltiplos enfoques. 1ª ed São Paulo: Editora Sarandi, 2013. p.193-210

ROMANOWSKI, Joana Paulin e MENDES, Kátia Valéria Mosconi. **Formação continuada de professores: os modelos com base na racionalidade técnica.** Educere - 2006
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-238-TC.pdf> Acesso 20/04/2013

SEGANFREDO, Leandra Inês Santos e BENEDETTI, Ana Mariza. **Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teóricos-metodológicos desejados.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 48(2): 333-351, Jul./Dez. 2009

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** In Linhas Críticas. UNB. v. 17, n. 32 (2011)
<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3988/0>

SINPEEM. Portaria 5.361.
http://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=5867&furl=: Portaria-no-5361DOC-de-05112011-pagina-15 Acesso 15/05/2012

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis/RJ: Vozes. 14ª. Edição. Vozes, 2012.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: a reflective approach.** Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1 - PORTARIA Nº 5.361

Portaria nº 5.361

PORTARIA Nº 5.361 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2011 INSTITUI O PROGRAMA “LÍNGUA INGLESA NO CICLO I” NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO QUE MANTÊM O ENSINO FUNDAMENTAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO:

- as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- o entendimento da escola como local que deve favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades para a inserção do cidadão no contexto globalizado;
- a importância de se promover ações inovadoras no sentido de acompanhar os avanços da comunicação e da tecnologia mundiais;
- a possibilidade de se antecipar o contato com a língua inglesa, como instrumento de ampliação do conhecimento;
- a decorrente aproximação com conteúdos culturais e sociais da língua inglesa como forma de comunicação de vivências e experiências;

RESOLVE:

Art. 1º - Fica instituído nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMs, a partir do ano de 2012, o Programa “Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender”, destinado aos alunos do 1º ao 5º anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Parágrafo Único – A implantação do Programa referido no caput deste artigo observará as normas contidas na presente Portaria.

Art. 2º - O Programa “Língua Inglesa no Ciclo I” constitui-se na oferta de 2 (duas) horas-aula semanais do Componente Curricular “Língua Inglesa”, dentro do horário regular de aulas dos alunos, a partir do 1º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental e será estruturado em 4 (quatro) Etapas, a saber:

1ª Etapa – constituição de comissão para análise e aquisição de materiais didáticos para utilização no desenvolvimento do Programa;

2ª Etapa – definição e regulamentação do provimento de professores especialistas para regência das aulas;

3ª Etapa – definição de conteúdos e documentos a serem utilizados nos momentos de formação de professores;

4ª Etapa – criação de instrumentos que permitam o acompanhamento da implantação, execução e avaliação do Programa.

Art. 3º - A organização dos conteúdos de Língua Inglesa para o Ciclo I observará as seguintes diretrizes:

I – Para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ciclo I: serão programadas atividades voltadas para a iniciação da Língua Inglesa em situações sociais do cotidiano por meio de práticas de escuta, leitura e produção oral com aprofundamento e oferta de novos desafios que exijam maior complexidade, na medida do desenvolvimento dos alunos.

II – Para os 4ºs e 5ºs anos do Ciclo I: serão propostas situações de aprendizagem que envolvam práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita.

§ 1º – Para o desenvolvimento das atividades previstas nos incisos I e II deste artigo, a Equipe Gestora da Unidade Educacional deverá incluir o Programa no seu Projeto Pedagógico e os Docentes do Ciclo I, no seu Plano de Trabalho visando ao desenvolvimento das atividades de forma integrada.

§ 2º - A Secretaria Municipal de Educação oferecerá orientações curriculares próprias para cada ano do ciclo, além de indicar a aquisição de títulos de livros paradidáticos, jogos, CDs e brinquedos que favoreçam a aprendizagem da língua inglesa.

Art. 4º - A avaliação do rendimento dos alunos em Língua Inglesa em todos os anos do Ciclo I será contínua, mediante atribuição de conceitos semestrais, visando auferir o seu aprendizado.

Parágrafo Único – A atribuição de conceitos não será considerada para fins de promoção ou retenção do aluno.

Art. 5º - As aulas de Língua Inglesa serão ministradas por Professores de Ensino Fundamental II e Médio, que titularizam o componente curricular de Inglês, e comporão a sua jornada semanal de trabalho.

§ 1º - Os professores de que trata este artigo, poderão assumir aulas, além das de sua jornada regular de trabalho, remunerados como Jornada Especial de hora-aula excedente – JEX, respeitados os dispositivos constantes em portaria própria.

§ 2º - Na hipótese de não haver professores da titularidade específica, as aulas poderão ser ofertadas a outros professores que possuam habilitação própria, independentemente da área de sua titularidade, na forma estabelecida em portaria específica de escolha e atribuição de classes/aulas em vigor.

§ 3º - Preferencialmente todas as aulas do componente no ciclo I deverão ser atribuídas a um único professor.

§ 4º - As aulas de Língua Inglesa serão acompanhadas pelo professor regente da classe, objetivando a articulação dos conteúdos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte.

Art. 6º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Orientação Técnica – DOT/SME em parceria com as Diretorias Regionais de Educação através das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT-P/DRE promover cursos de formação para os professores envolvidos no Programa, na forma a ser divulgada por comunicado específico a ser publicado no Diário Oficial da Cidade – DOC.

Art. 7º - As Diretorias Regionais de Educação auxiliarão as Unidades Educacionais na implantação e implementação do Programa, bem como disponibilizarão os recursos necessários que apoiarão a sua execução.

Art. 8º - O acompanhamento do Projeto dar-se-á por meio de:

I – Disponibilização no Portal da Secretaria Municipal de Educação de:

a) sequências de atividades utilizando os recursos didáticos adquiridos a fim de orientar o planejamento dos professores em cada um dos cinco anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

b) espaço no link do Ensino Fundamental para os professores postarem suas dúvidas, reflexões e necessidades a partir das práticas cotidianas:

II – Criação de grupo colaborativo para trocas de experiências, de modo a promover a divulgação das práticas entre os professores envolvidos no projeto. § 1º - Cada Unidade Educacional receberá recursos didáticos para cada ano do Ciclo a serem complementados anualmente pela SME.

§ 2º - Caberá ao Diretor de cada Unidade Educacional zelar pela conservação dos materiais enviados pela SME.

Art. 9º - Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pela Diretoria Regional de Educação ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/2012, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO 2 – COMUNICADO Nº 229

Comunicado nº 229 de 23 de fevereiro de 2012

O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais e conforme o que lhe representou a Diretora da Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica, **CONVOCA** os professores de língua inglesa que atuam no Ensino Fundamental I para participação nas Oficinas “O ensino de língua inglesa para crianças”.

JUSTIFICATIVA:

Tendo em vista a implantação do Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Educação de São Paulo, conforme Portaria nº 5361 de 04/11/2011 e a necessidade de se investir na formação dos professores de Língua Inglesa, de modo a aprimorar o trabalho com os alunos dessa faixa etária específica, propõe-se a realização de oficinas que promoverão a troca de experiências entre os profissionais da área, mediada pela Fundação de Apoio a Faculdade de Educação – FAFE/ USP.

OBJETIVOS:

Intensificar as ações de formação dos professores de Língua Inglesa que atuam com alunos do Ensino Fundamental I para que seus saberes sejam ampliados, tendo em vista o planejamento de situações didáticas ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, tomando como referência os estudos contemporâneos de ensino-aprendizagem.

CONTEÚDOS:

Narração de estórias utilizando imagens e objetos, panos, sucata, e outros materiais: em foco o trabalho com crianças de 6 a 8 anos. Poemas, rimas e músicas tradicionais, contemporâneas e pedagógicas para a aprendizagem de língua inglesa. Brincadeiras tradicionais: “aprender brincando”. Jogos de tabuleiro: “brincar para aprender”. A sala de aula de Língua Inglesa com crianças de 6 a 10 anos: problematização, proposição de soluções e de encaminhamentos.

METODOLOGIA:

A metodologia utilizada, de caráter eminentemente prático, visa favorecer a permanente reflexão sobre as produções e manifestações culturais e a qualidade das situações didáticas que são oferecidas aos alunos. Neste sentido são priorizadas as seguintes estratégias: a análise das práticas desenvolvidas em salas de aula e o planejamento de situações didáticas que orientam o trabalho dos professores nas diferentes modalidades organizativas, focando nas necessidades dos alunos do Ensino Fundamental I, no que se refere ao aprendizado da Língua Inglesa.

(Lista das escolas e locais de formação – suprimida para este relatório)

Médio de Língua Inglesa por escola, regente do Ensino Fundamental I. Os Professores que atuarem em mais de uma U.E. deverão optar por apenas um período de formação, preferencialmente onde possuírem o maior número de horas-aulas atribuídas.

VAGAS: 555

Carga Horária Total: 40 horas presenciais

AValiação: A avaliação será contínua, baseada na frequência exigida, na participação, no desenvolvimento dos trabalhos e na execução das tarefas propostas.

CERTIFICAÇÃO: Farão jus ao certificado os participantes que obtiverem conceito S (Satisfatório) e frequência de 100% nos encontros.

REGÊNCIA: A regência do curso ficará sob a responsabilidade dos formadores contratados e pertencentes a Fundação de Apoio a Faculdade de Educação - FAFE/USP e supervisionado por DOT – Divisão de Ensino Fundamental e Médio.

DISPENSA DO PONTO:

Haverá dispensa do ponto para os participantes, nos termos da Portaria nº 1.676 publicada no DOC de 24/02/2012 Área promotora: SME/DOT Ensino Fundamental e Médio.

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de consentimento livre e esclarecido

Projeto de Pesquisa em Educação – Formação em Serviço de Professores de Inglês

Justificativa geral para a pesquisa

Em 2012 a Prefeitura de São Paulo, em parceria com a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação, propôs o Programa de Formação de Professores de Inglês para o Ensino Fundamental I com o objetivo geral de “promover a formação continuada dos professores de Língua Inglesa da RMESP que atuam no Ensino Fundamental I de modo a fortalecer a sua atuação docente para a construção das aprendizagens dos alunos desta segunda língua.” O referido programa foi organizado em duas etapas: oficinas e acompanhamento. Na primeira etapa, foram oferecidas dez oficinas, organizadas por professores formadores com experiência no ensino de língua inglesa para o ciclo I, sob supervisão da professora Lívia de Araújo Donnini Rodrigues. Os temas abordados incluem: contação de histórias, rimas e canções, jogos, jogos de tabuleiro, estudo de casos, rotinas de sala de aula, atividades de “listening”, letramento, teatro e currículo. As oficinas tiveram o duplo objetivo de ampliar o repertório de práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal e promover um espaço de aprendizagem e de reflexão sobre o trabalho com crianças da faixa etária 6-10.

Na segunda etapa do Programa, vinte e seis professores da Rede Municipal foram acompanhados por Professores Formadores. Esse acompanhamento incluía observação de aulas e sessões de feedback, nas quais os professores da rede e os professores formadores reuniam-se para refletir sobre a articulação entre os conteúdos e atividades vivenciados nas Oficinas e a prática em sala de aula com o objetivo maior de promover um ensino de língua inglesa que seja significativo para os alunos.

A pesquisa sobre a qual pretendo me empenhar considera que os relatórios produzidos pelos professores formadores constituem uma importante fonte de informação para responder à(s) pergunta(s) que persigo e que se relacionam com a investigação sobre como e em que medida os professores que participaram da formação fazem a transposição didática. Será que os professores em formação utilizaram e transformaram o que foi aprendido nas Oficinas para a sua prática? De que maneira a formação proposta promoveu de fato as mudanças nas práticas pedagógicas?

Assim, encaminho meu pedido de autorização para analisar os Relatórios de Observação de aulas de Inglês para o Ensino Fundamental I de forma sistemática, na certeza de que esse trabalho contribuirá para o aperfeiçoamento das ações de formação de professores futuramente implementadas.

Sem mais,

Lindiane Viviane Moretti

Pós-graduanda da FE- USP

Eu, Fabio Luiz Villani, autorizo a utilização dos Relatórios de Observação de aulas de Inglês para o Ensino Fundamental I, produzidos na fase de Acompanhamento do Programa de Formação de Professores de Língua Inglesa 2012, fruto da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo e a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) para realização de pesquisa sobre a construção de conhecimentos profissionais em programas de formação em serviço. A referida pesquisa é orientada pela Professora Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, e será realizada por Lindiane Viviane Moretti, aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e membro da equipe de Formadores do referido programa de formação. Compreendo como e por que esse estudo será realizado e estou ciente de que os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados coletados.

Cargo, local, data e assinatura do responsável

ANEXO 4 – PROPOSTA DA FAFE - EXCERTO

Excerto da proposta da FAFE

PROPOSTA DE CURSO

A presente proposta vincula-se ao *Programa Língua Inglesa no Ciclo I*, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e destina-se:

- à formação continuada dos professores de língua inglesa da rede municipal de São Paulo e
- ao acompanhamento das ações de implantação do Programa “Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender”.

Em sua elaboração, foram consideradas as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental propostas para esta área do conhecimento; a Portaria nº 5.361 de 04 de novembro de 2011, que institui o programa Língua Inglesa no Ciclo I; e o Ofício nº 114/2011/DOT-G, que convida instituições proponentes a participar da pesquisa para oferta do curso e fornece instruções detalhadas acerca de sua organização e funcionamento.

1. OBJETIVOS GERAIS

- Promover a formação continuada dos professores da Língua Inglesa da RMESP que atuam no Ensino Fundamental I, de modo a fortalecer a sua atuação docente para a construção das aprendizagens dos alunos desta segunda língua.
- Monitorar a implantação do Ensino da Língua Inglesa na RMESP a partir de indicadores produzidos pela SME/DOT Ensino Fundamental e Médio.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir para reflexão sobre a relação entre procedimentos didáticos e a qualidade de aprendizagem dos alunos da RMESP dessa segunda língua – Língua Inglesa.
- Promover a formação continuada dos professores de Inglês para o atendimento específico aos alunos da faixa etária entre 06 e 10 anos.
- Promover experiências docentes que contribuam para a melhoria da proficiência oral dos professores na Língua Inglesa.
- Monitorar em parceria com SME/DOT Ensino Fundamental e Médio a implantação do Ensino da Língua Inglesa na RMESP e avaliar os impactos da formação oferecida aos professores.

3. RESUMO DAS ETAPAS DA FORMAÇÃO

A proposta é constituída de duas ações: (1) Formação e (2) Acompanhamento / Monitoramento.

Ação de Formação

Ocorre por meio de 10 oficinas de vivências para cada uma das 30 turmas(*), nos meses de fevereiro, março e agosto de 2012.

Nessas oficinas, os professores de inglês terão a oportunidade de participar de vivências e de reflexões sobre o “aprender brincando”, o “brincar para aprender” e o “aprender a aprender”, sempre tendo como contraponto para as reflexões as particularidades do trabalho com crianças de 6 a 10 anos, em oposição ao trabalho com o aluno de Séries Finais do Fundamental e do Ensino Médio, já mais conhecido dos professores especialistas a quem se destina a formação.

As oficinas são conduzidas prioritariamente em língua inglesa de modo a propiciar oportunidades de desenvolvimento da fluência oral dos professores de inglês. Assim espera-se desenvolver o que

chamamos de *Teacher Language* para que o professor sinta-se mais seguro e confortável em utilizar a língua inglesa nas diversas interações com as crianças durante as aulas.

Ação de Acompanhamento/Monitoramento

Ocorre por meio de visitas a 26 Unidades Escolares (2 em cada Diretoria de Ensino, a serem definidas pela SMESP). Essas visitas são organizadas em quatro fases:

- (1) Contato entre o professor-formador e o professor de inglês para definição de pauta e agendamento de observação de aula.
- (2) Observação de aula.
- (3) Reunião de *feedback* entre o professor-formador e o professor de inglês.
- (4) Produção dos registros e relatórios.

4. CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO

Das Oficinas

Oficina 1: Literacy: storytelling

Roda de histórias, contação de estórias utilizando imagens e objetos, panos, sucata, e outros materiais: em foco o trabalho com crianças de 6 a 8 anos Técnicas de construção de fantoches.

Oficina 2: Children's Games

Brincadeiras tradicionais: “aprender brincando”.

Oficina 3: Games

Jogos de tabuleiro, de concentração, de memória, de cooperação: “brincar para aprender”.

Oficina 4: Rhymes, chants and songs

Poemas, rimas e músicas tradicionais, contemporâneas e pedagógicas para a aprendizagem de língua inglesa.

Oficina 5: Case studies 1

Situações-problema de sala de aula de língua inglesa com crianças de 6 a 10 anos para problematização, proposição de soluções e de encaminhamentos.

Oficina 6: Listen and do

Atividades que integram movimento, ação e linguagem verbal (TPR – Total Physical Response).

Oficina 7: Routines and rituals

Organização do tempo e do espaço nas aulas com crianças; rituais de início, transição e finalização de aulas; caracterização dos diferentes papéis assumidos pelos agentes (professores e alunos).

Oficina 8: Literacy: reading skills

O trabalho com diferentes gêneros (verbetes de divulgação científica, receitas, verbetes de curiosidades, diagramas, instruções): em foco o trabalho com crianças de 09 e 10 anos.

Oficina 9: Drama

Dramatização de contos de fadas e contos tradicionais.

Oficina 10: Case studies 2

Situações-problema de sala de aula de língua inglesa com crianças de 6 a 10 anos para problematização, proposição de soluções e de encaminhamentos.

Do Acompanhamento/monitoramento

Dada a natureza participativa da elaboração das pautas de observação (produzidas no diálogo entre professor-formador e professor de inglês da SMESP), os conteúdos específicos desta ação são bastante variáveis e flexíveis. Dois objetivos principais estão associados a esta ação:

- (1) registrar e analisar como os conteúdos trabalhados nas oficinas são transpostos para o contexto de sala de aula;

(2) instrumentalizar e apoiar o professor de inglês para que ele possa identificar suas próprias necessidades formativas, tanto no que diz respeito ao conhecimento linguístico (*Teacher Language*) quanto pedagógico (*Teacher Knowledge*), e, com ele, planejar a continuidade de sua autoformação.

Ação de Acompanhamento/Monitoramento: visita às escolas

Nos meses de ABRIL, MAIO, JUNHO, JULHO, AGOSTO, SETEMBRO, OUTUBRO E NOVEMBRO, as visitas às escolas serão realizadas em escala de rodízio. A distribuição das visitas no mês (indicada abaixo) é apenas para referência, podendo sofrer alterações por solicitação da SMESP.

Em cada Diretoria de Ensino a SMESP indicará duas unidades escolares (UEs). Cada UE receberá duas visitas de 4h e após cada visita, 1 hora será destinada à produção de registros e relatórios.

{[2 Visitas (8h) + 2 relatórios (2h)] x 2 UEs por Diretoria} x 13 Diretorias = 260 horas por mês

260 horas por mês x 8 meses = 2080 horas

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

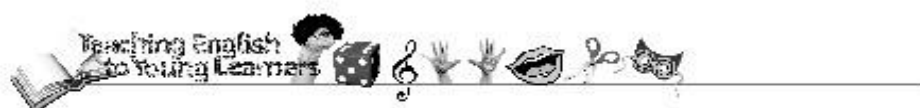
O referencial teórico que sustenta a organização da formação aqui proposta baseia-se no modelo de formação reflexiva proposto por Wallace (1991:49), resumido no quadro a seguir.

(imagem suprimida por nós)

Segundo esse modelo, parte-se da constatação de que os professores de inglês da SMESP têm formação para atuar com o ensino dessa língua a partir do 6º ano do EF (existing conceptual schemata or mental constructs). Por meio das oficinas (indicadas no item 4 desta proposta como oficinas 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9), pretende-se propiciar oportunidades para que esses profissionais vivenciem experiências que contribuam para reconstruir seus conhecimentos e ampliar seu repertório de práticas pedagógicas, articulando o conhecimento adquirido com relação ao trabalho com crianças de 6 a 10 anos (received knowledge) a seus conhecimentos advindos de experiências prévias de docência com outras faixas etárias e com outros segmentos da Educação Básica (previous experiential knowledge). Duas das oficinas (indicadas no item 4 desta proposta como oficinas 5 e 10) propõem, com base em estudos de caso, engajar os professores em um processo de reflexão sobre as especificidades do contexto de atuação no Ciclo I. Além disso, as ações de acompanhamento e monitoração, baseadas em pautas de observação negociadas entre professores-formadores e professores da SMESP, propiciam a articulação entre a ação pedagógica nas escolas e os conhecimentos construídos nas oficinas.

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO

Questionário para levantamento de perfil dos professores de inglês

**PERFIL DOS PROFESSORES**

NOME COMPLETO: _____

E-MAIL P/ CONTATO: _____

TURMA: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (para cada faixa etária com a qual já tem experiência, indique o tipo de escola – particular, pública e/ou de idiomas; e o tipo de atuação – professor especialista, de classe).

Adultos	De 12 a 17 anos	De 10 a 12 anos	De 6 a 10 anos	De 0 a 5 anos

FORMAÇÃO

Formação inicial (Ensino Superior e Curso de Idiomas)	
Lugares em que já trabalhou	
Participação em cursos de capacitação, aperfeiçoamento, extensão, pós-graduação, ...	

EXPECTATIVA

O que (o) a motivou a escolher as aulas de S inglês para o Ciclo I?	
Expectativas para esta capacitação	

CONHECIMENTO DE LÍNGUA E METODOLOGIA

	DOMÍNIO DA LÍNGUA QUE ENSINA	DOMÍNIO METODOLÓGICO DA LÍNGUA QUE ENSINA
Tenho muita facilidade em		
Tenho facilidade em		
Tenho dificuldade em		
Tenho muita dificuldade em		

ANEXO 6 - ROTEIRO 1 - EXCERTO
Excertos do Roteiro 1

Caros Colegas Formadores,

É com grande alegria que apresentamos as cinco primeiras oficinas do Programa de Formação para Professores de Inglês da Prefeitura Municipal de São Paulo. Trata-se das oficinas de *Storytelling*; *Rhymes, Chants and Songs*; *Children's Games*; *Board Games*; e, *Case Studies*. Com elas, esperamos instigar o gosto pela arte de contar histórias, de brincar com o corpo e com rimas, de cantar e de criar jogos para as crianças. Esperamos, também, contribuir para a ampliação do repertório de práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de São Paulo, promovendo um espaço descontraído e produtivo de muita aprendizagem e reflexão.

Para alcançarmos esses objetivos conduziremos dois tipos de atividades: de vivência e de reflexão.

Nas atividades de vivência a intenção é agir como se estivéssemos em sala de aula com as crianças, demonstrando aos professores-cursistas como realizá-las. Falaremos em inglês majoritariamente, faremos fantoches e improvisaremos histórias com objetos do cotidiano escolar disponíveis, movimentaremos nossos corpos, jogaremos e cantaremos. Nas atividades de reflexão, conduzidas em língua portuguesa, ouviremos o que cada professor-cursista tem a dizer, acolheremos inseguranças, contribuiremos com reflexões teóricas e práticas, e faremos indicações de leituras e sites para que possam dar continuidade a seu desenvolvimento profissional.

Na condução das oficinas, é fundamental que todos nós tenhamos uma postura construtiva e acolhedora, e que nós todos valorizemos:

1. a importância de contar e ouvir histórias, jogar e brincar com o corpo, com rimas e com *chants* para ensinar inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
2. situações de aprendizagem baseadas na oralidade (fortemente voltadas para os três primeiros anos do EF, principalmente nas oficinas 1, 2 e 3);
3. situações lúdicas de aprendizagem baseadas em linguagem verbal escrita (mais afeitas aos dois últimos anos do EF, principalmente nas oficinas 2 e 4); e
4. o papel dos conhecimentos prévios dos professores (tanto aqueles adquiridos por meio de estudos quanto aqueles adquiridos por meio da experiência) para o desenvolvimento profissional (em todas as oficinas, e, em especial, na oficina 5).

A equipe de autoras

Lindiane Moretti (oficina 1)

Denise Nunes Kobara (oficinas 2, 3 e 4)

Marisa Nunes Kobara (oficinas 2, 3 e 4)

Lívia de Araújo Donnini Rodrigues (oficina 5 e coordenação geral)

Atividade de Vivência 2: *I can tell a story!*

Tempo previsto para a atividade: 25 min

Materiais necessários:

5 sacolas de TNT de tamanho grande

Sugestões ao professor-formador sobre objetos a serem colocados nas sacolas:

- Um relógio, uma lanterna, um chapéu, um colar, um cinto.
- Um copo de plástico, um rodinho de pia, um cabide, um pregador, uma esponja de lavar louças.
- Uma tesoura, uma caixa de sapato, um giz de cera, uma caixa de palito de fósforo, um pano de prato.
- Um cestinho de lixo, um pedaço de papel, um pedaço de barbante ou corda, uma pedra, um lenço.
- Um pedaço de arame, um alicate, um martelo, um prego, uma flor.

(*) Uma das sacolas deve ser entregue vazia.

Objetivos de formação para o professor-cursista: estimular entrosamento entre os cursistas e sua autoconfiança.

Objetivos linguísticos para a aprendizagem do aluno: não há

Procedimentos:

1. Divida a turma em grupos de até 4 (unir de dois em dois os pares formados na atividade 1).
2. Entregue-lhes uma sacola com objetos que servirão para que inventem uma história em português (5 sacolas – em 1 delas não haverá nada)
3. Diga-lhes que eles têm 5 minutos para criar uma história, em português, com os materiais da sacola e que depois a contarão ao grupo.
4. Seja rigoroso(a) com o tempo, pois muitas vezes o professor tem que improvisar para dar conta da energia das crianças pequenas.
5. Promova uma rodada para que todos os grupos contem suas histórias improvisadas.

Teacher Language Spot:

“Please, make groups of four people.”

“Sit together.”

“Put the tables together.”

“Sit on the floor.”

“Is everyone ready?”

“Listen to me: you have 5 minutes to create a story in Portuguese. When I say ‘stop’, time is up.”

“When I clap my hands, time is up.”

“When I start singing a song, time is up.”

“When I play a song, time is up.”

“Please make a big circle so we can listen to the stories

ANEXO 7 – RELATÓRIO DA FAFE 2012 - EXCERTO

Excerto do relatório da FAFE 2012

PROJETO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
PARCERIA: PREFEITURA DE SÃO PAULO – SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO
CONTRATO Nº 36/SME/2012
VIGÊNCIA DO CONTRATO: 22/02/2012 A 31/12/2012
COORDENADORA: PROFA. DRA. LIVIA DONINNI RODRIGUES

CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO

O curso vinculado ao Programa Língua Inglesa no Ciclo I, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo destinado aos professores da Rede, tendo como foco, as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental I, proposta para esta área do conhecimento.

Quanto aos objetivos, podemos destacar:

- Promover a formação continuada dos professores da Língua Inglesa da RMESP que atuam no Ensino Fundamental I, de modo a fortalecer a sua atuação docente para a construção das aprendizagens dos alunos desta segunda língua;
- Monitorar a implantação do Ensino da Língua Inglesa na RMESP a partir de indicadores produzidos pela SME/DOT Ensino Fundamental e Médio;
- Contribuir para reflexão sobre a relação entre procedimentos didáticos e a qualidade de aprendizagem dos alunos da RMESP dessa segunda língua-Língua Inglesa;
- Promover a formação continuada dos professores de Inglês para o atendimento específico aos alunos da faixa etária entre 06 e 10 anos;
- Promover experiências docentes que contribuam para a melhoria da proficiência oral dos professores na Língua Inglesa;
- Monitorar em parceria com a SME/DOT Ensino Fundamental e Médio a implantação do Ensino da Língua Inglesa na RMESP e avaliar os impactos da formação oferecida aos professores.

RELATO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM 2012

A proposta foi planejada, implementada e avaliada em torno de duas ações:

- (1) Formação e
- (2) Acompanhamento / Monitoramento.

A ação de FORMAÇÃO ocorreu por meio da oferta de 10 oficinas de vivências para cada uma das 30 turmas, nos meses de fevereiro e março (oficinas de 1 a 5) e agosto (oficinas de 6 a 10).

As turmas foram definidas pela SMESP e foram assim distribuídas: 02 turmas em BUTANTÃ, CAPELA DO SOCORRO, FREGUESIA DO Ó/BRASILÂNDIA, GUAIANASES, IPIRANGA, ITAQUERA, PENHA e SANTO AMARO; e 03 turmas em CAMPO LIMPO, JAÇANÃ/TREMembé, PIRITUBA, SÃO MATEUS e SÃO MIGUEL.

Nessas oficinas, os professores de inglês tiveram a oportunidade de participar de vivências e de reflexões sobre o “aprender brincando”, o “brincar para aprender” e o “aprender a

aprender”, sempre tendo como contraponto para as reflexões as particularidades do trabalho com crianças de 6 a 10 anos, em oposição ao trabalho com o aluno de Anos Finais do Fundamental e do Ensino Médio, já mais conhecido dos professores especialistas a quem se destinou a formação.

As oficinas foram organizadas de modo a serem conduzidas prioritariamente em língua inglesa com o intuito de propiciar oportunidades de desenvolvimento da fluência oral dos professores de inglês. Assim buscou-se desenvolver o que chamamos de *Teacher Language* para que o professor pudesse ao mesmo tempo ampliar seu repertório de práticas pedagógicas e se sentir mais seguro e confortável em utilizar a língua inglesa nas diversas interações com as crianças durante as aulas. Cada uma das 10 oficinas foi organizada em duas partes. A primeira parte, conduzida em língua inglesa e chamada de VIVÊNCIA, apresentava dinâmicas e atividades para a ampliação do repertório de práticas; a segunda parte, conduzida em língua portuguesa e chamada de REFLEXÃO, consistia em momentos para problematizar as atividades e dinâmicas da primeira parte e discutir como operar sua transposição didática para contextos escolares.

Os assuntos tratados nas 10 oficinas foram:

- Oficina 1: *Literacy & storytelling*: Roda de histórias, contação de estórias utilizando imagens e objetos, panos, sucata, e outros materiais: em foco o trabalho com crianças de 6 a 8 anos. Técnicas de construção de fantoches.
- Oficina 2: *Rhymes, chants and songs*: Poemas, rimas e músicas tradicionais, contemporâneas e pedagógicas para a aprendizagem de língua inglesa.
- Oficina 3: *Children’s Games*: Brincadeiras tradicionais: “aprender brincando”.
- Oficina 4: *Games*: Jogos de tabuleiro, de concentração, de memória, de cooperação: “brincar para aprender”.
- Oficina 5: *Case studies 1*: Situações-problema de sala de aula de língua inglesa com crianças de 6 a 10 anos para problematização, proposição de soluções e de encaminhamentos.
- Oficina 6: *Listen and do*: Atividades que integram movimento, ação e linguagem verbal (*TPR – Total Physical Response*).
- Oficina 7: *Routines and rituals*: Organização do tempo e do espaço nas aulas com crianças; rituais de início, transição e finalização de aulas; caracterização dos diferentes papéis assumidos pelos agentes (professores e alunos).
- Oficina 8: *Literacy & early reading skills*: O trabalho com diferentes gêneros (verbetes de divulgação científica, receitas, verbetes de curiosidades, diagramas, instruções): em foco o trabalho com crianças de 09 e 10 anos.
- Oficina 9: *Drama*: Dramatização de contos de fadas e contos tradicionais.
- Oficina 10: *Case studies 2*: Situações-problema de sala de aula de língua inglesa com crianças de 6 a 10 anos para problematização, proposição de soluções e de encaminhamentos. Para todas as oficinas, os professores-formadores receberam roteiros detalhados das atividades e passaram por sessões de formação e treinamento para que o programa como um todo tivesse coerência e consistência. Os professores-cursistas, por sua vez, receberam cópia dos materiais utilizados para compor um “banco de atividades” ao longo das 10 oficinas.

A ação de ACOMPANHAMENTO ocorreu por meio de visitas a 26 Unidades Escolares (2 visitas mensais em cada Diretoria de Ensino, definidas pela SMESP) nos meses de ABRIL,

MAIO, JUNHO, JULHO, AGOSTO, SETEMBRO, OUTUBRO E NOVEMBRO. Essas visitas foram organizadas em quatro fases:

- ▶ Contato entre o professor-formador e o professor de inglês para definição de pauta e agendamento de observação de aula.
- ▶ Observação de aula.
- ▶ Reunião de *feedback* entre o professor-formador e o professor de inglês.
- ▶ Produção dos registros e relatórios.

Dada a natureza participativa da elaboração das pautas de observação (produzidas no diálogo entre professor-formador e professor de inglês da SMESP), os conteúdos específicos desta ação foram bastante variados. Dois objetivos principais foram associados a esta ação:

- ▶ registrar e analisar como os conteúdos trabalhados nas oficinas são transpostos para o contexto de sala de aula;
- ▶ instrumentalizar e apoiar o professor de inglês para que ele possa identificar suas próprias necessidades formativas, tanto no que diz respeito ao conhecimento linguístico (*Teacher Language*) quanto pedagógico (*Teacher Knowledge*), e, com ele, planejar a continuidade de sua autoformação.

BENEFICIÁRIOS DO PROJETO

Fase 1 – Oficinas: 600 professores de língua inglesa da rede municipal de São Paulo.

Fase 2 – Acompanhamento: 26 professores de língua inglesa (2 em cada diretoria de ensino) da rede municipal de São Paulo.

LOCAL DAS ATIVIDADES

Fase 1 – Oficinas: Os locais em que ocorreram as oficinas foram definidos pela SMESP, assim distribuídos: 02 turmas em BUTANTÃ, CAPELA DO SOCORRO, FREGUESIA DO Ó/BRASILÂNDIA, GUAIANASES, IPIRANGA, ITAQUERA, PENHA e SANTO AMARO; e 03 turmas em CAMPO LIMPO, JAÇANÃ/TREMembÉ, PIRITUBA, SÃO MATEUS e SÃO MIGUEL. **Fase 2 – Acompanhamento:** as escolas que participaram desta fase foram definidas pela SMESP, e estão indicadas na tabela abaixo.

DRE	IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA
Butantã	EMEF Prof. Olavo Pizzotti
Butantã	EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa
Campo Limpo	CEU EMEF Casa Blanca
Campo Limpo	EMEF Parque Regina
Capela do Socorro	EMEF Airtton OliveiraSampaio
Capela do Socorro	EMEF Plácido de Castro
Freguesia/ Brasilândia	EMEF Prof Antonio Prudente
Freguesia/ Brasilândia	Emef Erico Verissimo
Guaianases	EMEF Quirino Carneiro Renno
Guaianases	EMEF Célia Regina Andery
Ipiranga	EMEF Cleomenes Campos
Ipiranga	EMEF Cassiano Ricardo
Itaquera	CEU EMEF Conceição Aparecida de Jesus
Itaquera	EMEF Francisco Alves Mendes- Chico Mendes
Jaçanã/ Tremembé	EMEF Cel.Hélio Franco Chaves

Jaçanã/ Tremembé	EMEF Profa. Helena Lombardi Braga
Penha	EMEF Leonor Mendes de Barros
Penha	EMEF Mal Juarez Tavora
Pirituba	EMEF Ministro Aníbal Freire
Pirituba	EMEF Paulo Prado
Santo Amaro	EMEF Conde Pereira Carneiro
Santo Amaro	EMEF Calógeras
São Mateus	EMEF Prof. Arlindo Caetano Filho
São Mateus	EMEF Joaquim Osório Duque Estrada
São Miguel	EMEF José Honório Rodrigues
São Miguel	EMEF Padre Nildo do Amaral

EQUIPE DO PROJETO

1- DOCENTES DO QUADRO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUIÇÃO	Nº DOCENTES
DA FEUSP	01
DE OUTRAS UNIDADES DA USP	00

2- OUTROS PROFISSIONAIS

	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM		
	FEUSP	OUTRAS UNIDADES DA USP	OUTRAS INSTITUIÇÕES
COM DOUTORADO	1	1	--
COM MESTRADO	4	5	4
ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	2	2	--
ALUNOS DE GRADUAÇÃO	--	--	--

3- BOLSISTAS E ESTAGIÁRIOS

	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM		
	FEUSP	OUTRAS UNIDADES DA USP	OUTRAS UNIDADES
ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	--	--	--
ALUNOS DE GRADUAÇÃO	1	--	--

ANEXO 8 - PÔSTER
 Pôster para Feira de Inovações da EACH



Formação de Professores de Língua Inglesa

Séries iniciais do Ensino Fundamental

Programa de formação continuada dos professores de língua inglesa da rede municipal de São Paulo. Acompanhamento da implantação do ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental.



OFICINAS

600 professores-cursistas atendidos, organizados em 30 turmas distribuídas nas treze Diretorias de Ensino do Município. Carga horária total: 1200h. Carga horária por turma: 40h.

Nas oficinas os professores participam de vivências e de reflexões sobre o "aprender brincando", o "brincar para aprender" e o "aprender a aprender", sempre tendo como referência as particularidades do trabalho com crianças de 6 a 10 anos. As oficinas são conduzidas prioritariamente em língua inglesa de modo a propiciar oportunidades de desenvolvimento tanto da fluência oral dos professores (*Teacher Language*) quanto de seus conhecimentos pedagógicos (*Teacher Pedagogical Knowledge*).



ACOMPANHAMENTO

26 escolas atendidas, duas em cada uma das treze Diretorias de Ensino do Município. Carga horária total: 2080h. Carga horária mensal em cada escola: 10h.

As ações de acompanhamento propiciam a articulação entre a ação pedagógica nas escolas e os conhecimentos construídos nas oficinas. Elas ocorrem por meio de duas visitas mensais às escolas, previamente agendadas com os professores-cursistas e com a equipe de coordenação das unidades escolares.

Vivências

Situações de aprendizagem que propiciam a ampliação do repertório de práticas para o trabalho com a oralidade nas 1as, 2as e 3as séries e com a oralidade e a escrita nas 4as e 5as séries. Nelas os professores participantes vivenciam os conteúdos por meio do fazer e da experimentação.

Reflexão

Situações de aprendizagem que promovem o distanciamento necessário para discutir, com o apoio de fundamentação teórica, a prática pedagógica vivenciada. Nesse momento também são oferecidas indicações de leituras, sites, e outros recursos para que os professores possam dar continuidade a seu desenvolvimento profissional.



Observações de aulas

Visitas às escolas para registrar e analisar como os conteúdos trabalhados nas oficinas são transpostos para o contexto de sala de aula.

Feedback formativo

Visitas às escolas para sessões individualizadas de formação em serviço. Essas visitas têm o intuito de apoiar o professor de Inglês para que ele possa identificar suas próprias necessidades formativas, tanto no que diz respeito ao conhecimento linguístico (*Teacher Language*) quanto pedagógico (*Teacher Pedagogical Knowledge*), e, com ele, planejar a continuidade de sua autoformação.



Oficina 1: Literacy and storytelling: contação de histórias utilizando imagens, painéis, sucata e outros materiais; construção de fantoches. **Oficina 2:** Rhymes, chants and songs: poemas, rimas e músicas tradicionais, contemporâneas e pedagógicas. **Oficina 3:** Children's Games: brincadeiras tradicionais - "aprender brincando". **Oficina 4:** Games: jogos de tabuleiro, de concentração, de memória, de cooperação - "brincar para aprender". **Oficina 5:** Case studies: Situações de sala de aula de língua inglesa com crianças de 6 a 10 anos para problematização e proposição do encaminhamento. **Oficina 6:** Routines and rituals: organização do tempo e do espaço nas aulas e nos programas de ensino para crianças. **Oficina 7:** Listen and do: atividades que integram movimento, ação e linguagem verbal. **Oficina 8:** Literacy and early reading skills: o trabalho com diferentes gêneros textuais para crianças de 09 e 10 anos. **Oficina 9:** Drama: técnicas de dramatização. **Oficina 10:** Case studies: planejamento do programa de ensino para crianças de 6 a 10 anos.

Coordenadora geral: Lívia de Araújo Domini Rodrigues. **Assistente de coordenação:** Anna Karina D. Kiss. **Equipe de autores dos materiais:** Lívia de Araújo Domini Rodrigues (oficinas 5, 7, 9 e coordenação geral), Lindiane Moretti (oficinas 1 e 8), Denise Nunes Kobara e Maria Nunes Kobara (oficinas 2, 3 e 4), Bianca Garcia (oficinas 6, 10). **Equipe de formadores:** Adriana Soeiro, Adriana Weigel, Bianca Garcia, Denise Landim, Eveline Cavalcanti, Fátima Fereira Purlan, Fernanda Rios, Janice Alves, Lúcia Souza, Lindiane Moretti, Luciene Fonseca, Patrícia Oliveira, Priscila Miyazumi, Renata Quirino de Souza, Rosângela Santos, Taise Pignatelli Morita, Tatiana Raschka, Vera dos Santos. **Equipe de monitoras:** Bruno Ribeiro, Cauê Gouveia, Eduardo Borininho, Guilherme Schultz, Maria Quevedo, Mariana Dias, Mariana Otero, Mariana Zink, Mauricélia Rocha, Maurício Albert, Nicholas Maia, Patrícia Rezende, Tatiana Ramos, Vitor Castello, Yoná Arrifano. **Secretária:** Renata Cristina S. de Lima.

