
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS DOS ANOS INICIAIS: UM
ESTUDO SOBRE O PROJETO EARLY BIRD**

EMANUELLE PERISSOTTO DE ASSIS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação .

Outubro – 2018

EMANUELLE PERISSOTTO DE ASSIS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS DOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO
SOBRE O PROJETO *EARLY BIRD*

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação .

Orientadora: Prf^ª Dr^ª Flavia Medeiros Sarti

Rio Claro – SP, Brasil
2018

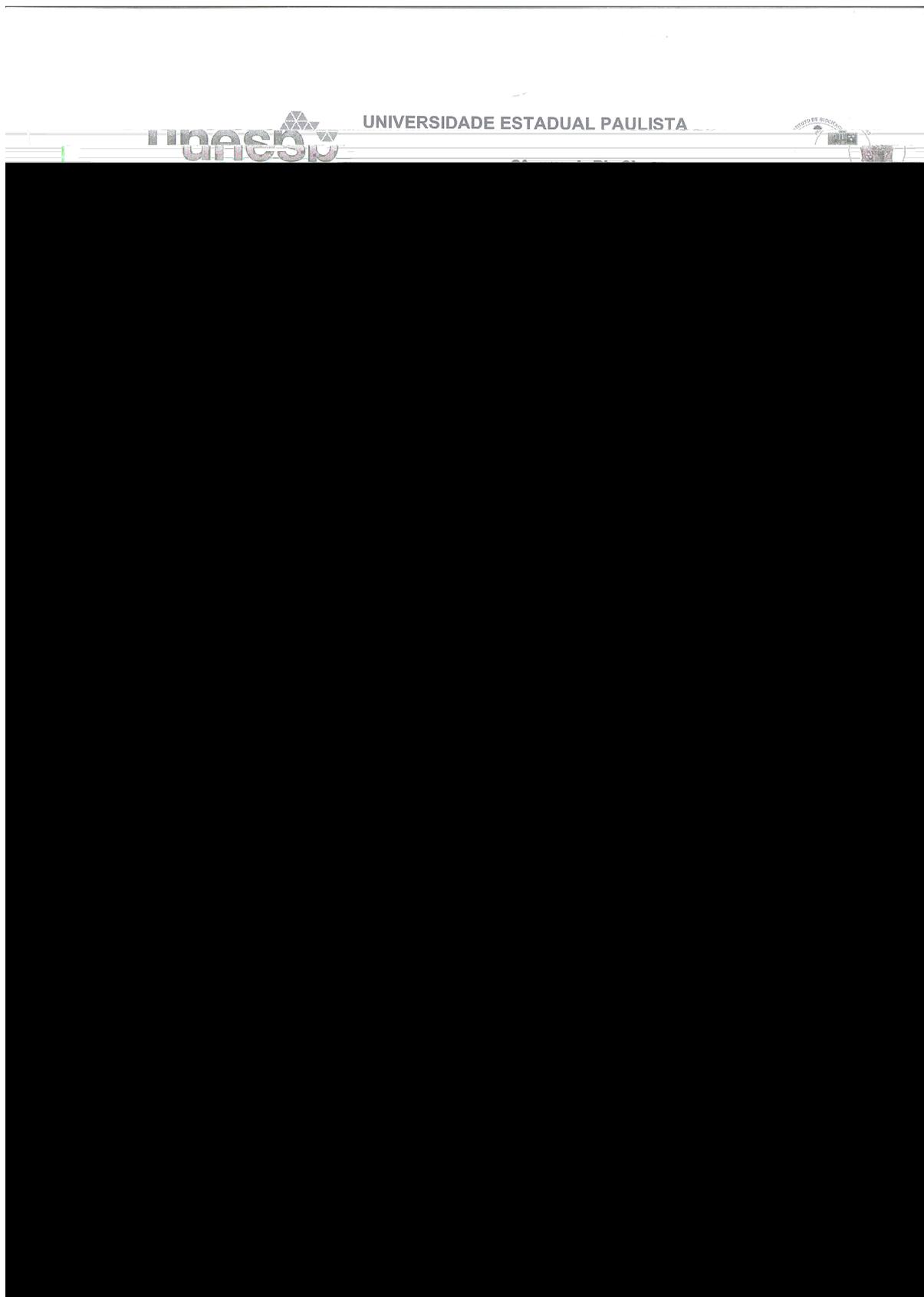
A848f Assis, Emanuelle Perissotto de
A formação de professores de inglês dos anos iniciais:
: um estudo sobre o projeto Early Bird / Emanuelle
Perissotto de Assis. -- Rio Claro, 2018
245 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Flavia Medeiros Sarti

1. Formação de Professores. 2. Língua Inglesa para
crianças. 3. Conceito de campo. 4. Projeto Early Bird. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).
Essa ficha não pode ser modificada.

ASSIS, E. P. **A formação de professores de inglês dos anos iniciais: um estudo sobre o projeto *Early Bird***. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.



Aos meus queridos alunos da E. E. Profº Antônio de Queiroz,
Vocês me acolheram e deixaram
marcas em minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

À Deus, a quem busco primeiro e confio toda minha vida.

À minha mãe, Edna, que me ensinou a reconhecer minha própria coragem, e ao meu pai, Valnei, que me fez compreender o valor da dedicação.

À minha orientadora, Prof^a Flavia Medeiros Sarti, que acreditou nos meus propósitos e me proporcionou grandes momentos de interlocução, parceria e confiança. Seu brilhantismo me inspira.

Às professoras Denise Trento e Juliana Tonelli, pelas contribuições ímpares para este trabalho e, principalmente, por toda a dedicação ao ensino, pesquisa e formação de professores no Brasil.

Ao Prof^o Ricardo Maria dos Santos, que cedo nos deixou. Obrigada, professor, por ter me orientado com dedicação e compartilhado comigo o seu amor pela Língua Inglesa.

In memoriam.

Aos professores com os quais estabeleci frutíferos diálogos durante minha pós-graduação, Prof^o Samuel de Souza Neto, Prof^o Roberto Iaochite e Prof^a Rosa Maria Feiteiro Cavalari. Sou imensamente grata por todas as oportunidades de aprendizagem.

Ao amigo Tiago Chinellato, que me fez enxergar muito além da minha prática profissional e esteve sempre disposto a partilhar comigo momentos de instigantes discussões.

Às amigas Regina Machado e Juliane dos Santos, por todo apoio, momentos de descontração, risos, angústias e amizade. Vocês tornaram essa caminhada mais leve.

Aos amigos do Grupo de Estudos de Bourdieu e DOFPEN que proporcionaram debates enriquecedores para minha trajetória acadêmica.

À colega de trabalho e ex-coordenadora, Eunice Rocha. Agradeço imensamente por toda a contribuição e disposição a mim dispensadas. Você é uma inspiração para a luta da educação pública.

Aos colegas de profissão e amigos professores da E. E. Prof^o Antônio de Queiroz: Rone, Paula, Juliana, Rose, Valdirene, Sheila, Ulisses, Lilian, Advair, Eliana, Regina, Luciana, Maura, Waldemir, as Cidinhas, Adriana e tantos outros que me acolheram, incentivaram e me inspiraram a continuar na luta.

A todos que contribuíram para a formatação deste trabalho e para a sua realização, como os amigos Diana e Ari.

Aos meus amigos que me apoiaram e me fortaleceram nesta caminhada, me dando amor e companheirismo em todos os momentos em que precisei. Sem vocês a vida não teria graça.

À minha família, pela torcida e compreensão.

Por fim, a todos aqueles que lutam diariamente pela educação, pela educação pública e pelo ensino de Línguas democrático e inclusivo.

Minha mais profunda gratidão!

RESUMO

ASSIS, E. P. **A formação de professores de inglês dos anos iniciais: um estudo sobre o projeto *Early Bird***. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

Este trabalho tem por objetivo analisar, pela ótica do *conceito de campo* tal qual formulada por Pierre Bourdieu, como a Língua Inglesa para Crianças (LIC) se legitima no campo educacional, caracterizando as disputas em torno de sua formação de professores. Para tanto, elege como referencial empírico o Projeto *Early Bird*, programa fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) e o Ministério da Cultura e Educação da Holanda, cujo objetivo era introduzir a Língua Inglesa aos anos iniciais do Ensino Fundamental I de algumas escolas selecionadas da rede estadual paulista. Para início, propomos uma reflexão a partir do conceito de campo a fim de discutirmos a hipotética existência de um *Subcampo das Línguas Estrangeiras* onde a LIC encontra-se como capital mais valorizado e disputado por agentes de campos mais autônomos que o circundam, a saber: os campos educacional, científico e econômico. Dessa maneira, ao nos valermos do procedimento metodológico do Estudo de Caso, orientado por perspectiva qualitativa, tomamos o processo de implementação do projeto *Early Bird* como flagrante das disputas e polêmicas que envolvem o campo da formação de professores no Brasil, mais especificamente a formação de professores de LIC. Assim, a partir da seleção de textos públicos (notícias veiculadas pela imprensa e resoluções) e videoconferências referentes ao projeto, exploramos nossos dados documentais e bibliográficos visando investigar as estratégias de legitimação utilizadas pelos agentes envolvidos em sua implementação e identificar o resultado desse processo para a universidade. Após esse primeiro momento, partimos para a análise de nossos dados empíricos, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e ex-professores do projeto *Early Bird*, com o objetivo de identificar os saberes docentes por eles mobilizados nas aulas de LIC e também problematizarmos a história não documentada do programa relatada em seus depoimentos. As discussões então propostas apontam para um enfraquecimento simbólico das universidades nas disputas em torno da formação de professores para a LIC, um retrocesso para a profissionalização docente e o alerta sobre impactos significativos na configuração do campo da formação de professores no país.

Palavras-chave: formação de professores; língua inglesa para crianças; Conceito de campo; Projeto *Early Bird*.

ABSTRACT

ASSIS, E. P. **Teacher Education for English Teachers in Early Years: A Study About the *Early Bird* Project**. 2018. Master's dissertation. Rio Claro: Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2018.

The purpose of this dissertation is to analyze how Education sanctions English for Children through the lens of the field concept developed by Pierre Bourdieu and characterize discussions surrounding Teacher Education in this segment. Therefore, the Early Bird project was chosen as an empirical reference. This program is the result of a partnership between the São Paulo State Secretary of Education and the Ministry of Culture and Education from Holland, which purpose was to introduce English in Early Childhood Education at specific grade schools in São Paulo state. Initially, we propose a reflection based on the field concept to initiate discussions of the hypothetical existence of a *sub-field of Foreign Languages* of which English for Children is the most valued capital and is disputed by agents of surrounding and more independent fields such as education, science, and economy. Thus, by validating the methodological process of our Case Study and directed by qualitative perspective, we have used Early Bird as an obvious example against arguments and controversies related to Teacher Education in Brasil, especially those involved with English for Children. For this reason, we explored documentary and bibliographic data from a selection of public texts (information made known by the press and resolutions) and pertinent videoconferences to further investigate legitimizing strategies used by agents involved in the implementation process and identify the result of this endeavor for the university. Afterwards, we analyzed our own empirical data collected through semi-formal interviews with current and former educators of the Early Bird project to glean professional knowledge of English for Children gained in the classroom and problematize the non-disclosed experiences related to it. Our proposed arguments highlight a symbolic weakening of universities in discussions surrounding Teacher Education in the field of English for Children; a retrocession in the professionalization of faculty; and raise an alert to significant impacts caused by the configuration in the field of Teacher Education in Brazil.

Keywords: Teacher Education; English for children; Field Concept; *Early Bird* Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação da pesquisa	118
Quadro 2: As 10 primeiras escolas que receberam o projeto Early Bird.	122
Quadro 3: Números e informações do projeto Early Bird no ano de 2013	123
Quadro 4: Matriz curricular dos anos iniciais estabelecida na nova resolução	124
Quadro 5: Números e informações do projeto Early Bird no ano de 2014	127
Quadro 6: Números e informações do projeto Early Bird no ano de 2015	132
Quadro 7: Números e informações do projeto Early Bird no ano de 2016	138
Quadro 8: Número de matrículas no Ensino Fundamental em escolas do estado de São Paulo 143	
Quadro 9: Número de professores no Ensino Fundamental em escolas do estado de São Paulo 143	
Quadro 10: Número de escolas do Ensino Fundamental no estado de São Paulo.....	144
Quadro 11: Perfil dos professores participantes do Early Bird	169
Quadro 12: Eixos temáticos e categorias teóricas da análise empírica	173
Quadro 13: Classificação dos professores de acordo com os conhecimentos de saberes docentes de Shulman	192
Quadro 14: Levantamento das práticas dos professores participantes	204

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização das escolas participantes no estado de São Paulo	168
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
CEL	Centros de Estudo de Línguas
DE	Diretoria de Ensino
EB	Early Bird
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato
EJA	Ensino Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEs	Línguas Estrangeiras
LEC	Língua Estrangeira para crianças
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Cone Sul
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PEIs	Escolas do Programa de Ensino Integral
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
RUAS	Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO	14
O lugar de onde falo	14
O contexto da pesquisa	16
1 A LEGITIMAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: uma discussão a partir do conceito de campo	30
1.1 O conceito de campo e seus desdobramentos em Pierre Bourdieu	31
1.1.1 A entrada no campo e o subcampo das LEs	36
1.1.2 Os campos científico e econômico	41
1.2 A criação de uma identidade disciplinar: o percurso histórico da LI no interior do campo educacional brasileiro	46
1.2.1 O ontem próximo (1808 a 1889): parte I	47
1.2.2 O ontem próximo (1889 a 1930): parte II	53
1.2.3 O ontem moderno (1930-1978)	55
1.2.4 O hoje (1978 – meados da segunda década do século XXI)	63
2 A ASCENSÃO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	76
2.1 O surgimento da LIC como um novo objeto no campo educacional brasileiro	77
2.1.1 A afirmação disciplinar da LIC no subcampo das LEs e no campo educacional brasileiro	79
2.1.2 O fortalecimento das LEC no contexto brasileiro: ações e mobilizações	85
2.2 Disputas em torno da formação de professores de inglês para crianças: a universidade em foco	90
2.2.1 Os discursos sobre a LIC nos anos iniciais: o que diz o campo acadêmico-científico?	91
2.2.2 O papel da universidade na formação docente para o ensino básico e a crise universitária	96
2.2.3 As consequências da crise universitária: rotas alternativas e a formação de professores de LIC	104
3 O CASO PROJETO EARLY BIRD: a quem cabe a tarefa de formar os professores de Língua Inglesa para crianças?	112
3.1 O estudo de caso do projeto Early Bird	114
3.1.1 O lançamento do projeto Early Bird (2013)	119
3.1.2 A expansão e a nova resolução (2014)	123

3.1.3.	As “boas práticas” (2015)	128
3.1.4.	Os novos rumos da LIC nos anos iniciais das escolas da rede estadual paulista (2016)	132
3.2.	O caso Early Bird: delimitando o jogo e seus jogadores	138
3.2.1.	O programa holandês Early Bird	139
3.2.2.	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	141
3.3.	O conceito de campo no caso Early Bird	145
3.3.1.	O papel da universidade no projeto Early Bird	146
3.3.2.	O papel dos campos científico e econômico no projeto Early Bird	151
3.3.3.	A formação de professores no projeto Early Bird	157
4	AS VOZES DOS PROFESSORES NO PROJETO EARLY BIRD	163
4.1	Procedimentos metodológicos do trabalho empírico	164
4.1.1	A caracterização das escolas e dos professores participantes e o procedimento de coleta de dados	165
4.2	A análise empírica	174
4.2.1	A formação docente no projeto Early Bird: da ausência de disputas ao retrocesso na profissionização	176
4.2.2	As vozes dos professores no projeto Early Bird: os saberes profissionais docentes ¹⁸⁷	
4.2.3	Os professores do projeto Early Bird e a prática docente	202
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
	REFERÊNCIAS	218
	ANEXOS	235

APRESENTAÇÃO E INTRODUÇÃO

*“Velho. É o que sou. Quero tudo e nada quero. Posso?
Permites-me tal ousadia? Subir a mais alta
montanha, conhecer o algures e o nenhures; tocar
o fundo de todos os mares e deitar-me com as
estrelas e correr como o vento.”*
(Ernest Hemingway. O velho e o mar, 1952)

O lugar de onde falo

Quando o velho de Hemingway atreveu-se a desafiar a sorte e lançar-se ao mar depois de 84 dias sem pescar peixe algum, ele não imaginava a batalha que estava prestes a enfrentar. Ao se deparar com o grande e assombroso peixe que fígara, logo preparou-se para o confronto. Sua experiência alertava-o que não se tratava de um peixe comum como aqueles que estava acostumado a pescar, pelo contrário, o velho logo compreendeu que seu peixe possuía mistérios que deveriam ser respeitados e analisados com muito cuidado. Por isso, ao mesmo tempo que necessitava machucá-lo, também o amava; ao mesmo tempo que precisava matá-lo, defendia-o contra predadores que não lhe davam o devido valor.

Tal qual o velho, quando iniciei minha carreira em 2014 como professora efetiva de inglês de uma escola em minha cidade, parte da rede estadual do estado de São Paulo, não imaginava a longa batalha que enfrentaria. Quando cheguei para a atribuição de aulas, fui designada para trabalhar com um projeto de nome *Early Bird* que objetivava introduzir a Língua Inglesa aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na ocasião, fui informada pela secretaria da escola que –“por se tratar de um projeto piloto e inovador” – ele acontecia em apenas algumas escolas da rede e, por isso, seria necessário construir meu próprio material didático, currículo e objetivos de aula, uma vez que ele ainda se encontrava em fase de adaptação.

Assim como o projeto, também eu me encontrava em plena adaptação. Vinda de um histórico de Ensino Médio e nonos anos, nunca tinha lidado com os anos iniciais e com crianças não alfabetizadas. Entender a dinâmica de um segmento de ensino do qual não estava familiarizada foi – e continua sendo – um grande desafio para mim, posto que não tive

durante minha graduação uma formação voltada para esse público-alvo.

Passado o choque inicial, um pouco por questões de sobrevivência, um pouco por curiosidade, comecei a buscar informações sobre o que, de fato, consistia o projeto. Com os poucos esclarecimentos que me foram dados, compreendi que aquele era direcionado ao ensino do inglês visando a habilidade oral, com abordagem lúdica e imersiva do conteúdo: a proposta exigia que o professor falasse apenas inglês durante as aulas. Com esses três fatores em mente, trabalhei minhas aulas de forma muito autônoma, ainda que sem saber muito bem por qual caminho deveria seguir.

Entretanto, não foi necessário muito tempo para que eu percebesse que apenas esses três direcionamentos não me ajudariam a mobilizar saberes fundamentais para dar conta de meu trabalho. Precisei, com isso, adentrar um universo desconhecido por mim até aquele momento. Conversei com professores de escolas particulares, professores que se dedicavam a *websites* de dicas para o segmento dos anos iniciais, busquei na literatura acadêmica e, principalmente, observava meus alunos procurando em seus comportamentos algum vestígio de que o que eu estava fazendo era acertado.

As crianças, por sua vez, –em toda a grandiosidade que apenas esses pequenos seres podem ter – me demonstravam quão importante e quão prazerosas eram nossas aulas: uma troca de conhecimentos, saberes e sentimentos constantes. Entendo que foram nesses momentos de realização e de questionamentos que o projeto *Early Bird* ‘mordeu minha isca’; apesar de amá-lo e respeitá-lo, apesar de ter achado nele uma motivação muito além da profissional, eu precisava questioná-lo, destrinchá-lo e colocá-lo a prova. Tinha encontrado o meu peixe.

A partir dali, meu objeto de estudo começou a me interessar não somente como motivo de reflexão, mas como parte da minha prática profissional. Procurei a professora Flávia Medeiros Sarti no Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro e, juntas, resolvemos dar corpo para alguns de nossos questionamentos que, hoje –transformados nesta dissertação de Mestrado – esperamos que sirvam como auxílio para aqueles que se propõem a investigar um campo tão incipiente e desafiador que é o da formação de professores de Línguas Estrangeiras para crianças no Brasil.

O contexto da pesquisa

Quando em dezembro de 1996 ocorreu a promulgação da Lei 9.394 –terceira Lei das Diretrizes e Bases da educação nacional (LDBEN) –que determinou, entre outros direitos, a obrigatoriedade de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna a partir da quinta série (atualmente 6º ano) do Ensino Fundamental, a escolha da Língua Inglesa para integrar o currículo das escolas tanto particulares quanto públicas do país foi justificada pela notória expansão do idioma pelo mundo e por sua importância para a comunicação e acesso à informação na sociedade atual (ROCHA, 2007). Considerado como língua franca (RAJAGOPALAN, 2005), isto é, uma língua usada internacionalmente como meio de comunicação por falantes não nativos, o idioma passou a ser sinônimo de inserção no mundo globalizado.

Contudo, antes de se firmar nas grades curriculares brasileiras, o percurso da Língua Inglesa no país deu-se em torno de diversos acontecimentos políticos, sociais e econômicos que ajudaram a tornar-se um capital valioso tanto para aqueles que a aprendiam, como para quem a ensinava. No Brasil monárquico, por exemplo, o aumento do tráfico e das relações comerciais entre as nações inglesas e portuguesas em terras brasileiras demonstrava a forte influência do idioma em contextos políticos e econômicos, a fim de facilitar a comunicação nas relações comerciais com a Inglaterra (OLIVEIRA, 1999). Já no regime do Estado Novo de Vargas, a oferta da Língua Inglesa nas escolas era influenciada pelo grande prestígio norte-americano no Brasil, onde o lugar socioeconômico e cultural conquistado pelos Estados Unidos era como nunca visto (PAIVA, 2003), sendo sua presença uma tendência global que, aos poucos, invadia “o espaço onde predominava soberana a língua francesa” (ibid, 2003, p.55). Além disso, os acordos MEC-USAID firmados durante a Ditadura Militar também impulsionaram uma economia cada vez mais internacionalizada, que reivindicava o estudo de línguas, principalmente a inglesa (SOUZA, 2005).

Assim, ao longo de nossa história – em decorrência de uma trajetória hegemônica perante as outras Línguas Estrangeiras – a Língua Inglesa foi ganhando espaço no interior do campo educacional brasileiro até ocorrer a sugestão, em 1998, de que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental houvesse sua inclusão nas grades curriculares devido ao “seu poder e a influência da economia norte-americana, e pelo fato do inglês ser, atualmente, a língua mais usada no mundo dos

negócios”(BRASIL, 2000, p. 23). Como resultado, o idioma estabilizou-se na maior parte das grades curriculares da educação básica do país, conforme demonstra Gimenez (2009, 2013a), Rocha (2006, 2007a, 2008, 2009, 2012), Santos (2005), Santos e Benedetti (2009), Tonelli (2005), entre outros.

Unido a todos esses fatores, o caráter utilitarista atribuído ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa na sociedade globalizada (ROCHA; TONELLI; SILVA, 2010; TONELLI; CHAGURI, 2012; GIMENEZ, 2013a) vem propagando a ideia de que “quanto mais cedo” uma criança se inserir no processo de aprendizagem do idioma, melhores serão seus resultados em questões relacionadas ao domínio da língua. O entendimento de que há um período psiconeurológico (GARCIA, 2011) que influencia na capacidade de aprendizagem de uma língua adicional por parte dos pequenos parece ser cada vez mais recorrente nos discursos de donos de escolas, de pais, professores, e até mesmo da mídia (que se referem ao inglês como um diferencial dentro da enorme concorrência do mercado de trabalho atual), aumentando a oferta do seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Infantil (ZILLES, 2006; GARCIA, 2011).

Nesse contexto, “ao justificar a necessidade de se ensinar uma Língua Estrangeira às crianças pela *via das verdades mercadológicas e socioeconômicas*, muitos pais estão reafirmando uma postura mais competitiva do que eticamente formativa – que visaria à construção de um mundo mais justo e tolerante” (TONELLI; CHAGURI, 2012, p. 276, grifo dos autores). Esse argumento vai ao encontro do que afirma Kanavellil Rajagopalan; questionado por Silva, Santos e Justina (2011) sobre o quanto o fator “idade” pode influenciar no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira adicional, Rajagopalan diz que não se deve perder de vista os motivos deste ensino em uma determinada sociedade, pensando sempre nas prioridades implícitas no “para que e porque ensinar” em diferentes contextos e, ainda, em que condições (pedagógicas) esse ensino se efetivaria.

Assim, num contexto de avanços das questões acadêmico-científicas para a área, a oferta do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Infantil já é uma realidade em grande parte das escolas particulares do país e em um crescente número de iniciativas em escolas públicas (TONELLI; PÁDUA, 2017). De fato, em 2010, a Resolução de nº 7 facultou o ensino de uma Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental I sem indicar, contudo, diretrizes oficiais para o cumprimento da disciplina. Esse acontecimento gerou, por parte dos pesquisadores da área, uma série de discussões que vão desde o prejuízo da inexistência de diretrizes norteadoras teórico-práticas para esse ensino

(JOHNSTONE,2002;CAMERON, 2001, 2003); a problematização da falta de formação docente para o segmento(uma vez que, em geral, a formação nos cursos de Letras está voltada para professores do Ensino Fundamental II e Médio); e chegam até as discussões a respeito da exclusão social que a ausência dessa oferta na educação pública pode gerar nos alunos, já que a disciplina não está compulsoriamente inserida em todos os currículos públicos, em comparação à sua grande presença nas escolas particulares (ROCHA, 2006).

Dessa forma, em vista desse cenário, esta pesquisa pode ser dividida *em dois principais veios* que se articulam pelo emprego da teoria de *campo*, formulada pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1976, 1983, 1996, 2001, 2003a, 2003b 2005, 2010).

A saber, para Bourdieu (1983), o conceito de *campo* ajuda a exercitar uma visão relacional do mundo social em que estamos imersos. De acordo com o autor, um campo é sempre um espaço de lutas simbólicas onde agentes internos assumem posições específicas a cada momento do jogo, buscando defender um monopólio específico de um objeto em disputa. Embora certos campos possam compartilhar características, cada campo possui sempre um conjunto de leis internas que não interessam para aqueles que não pertencem a sua constituição. Assim, para adentrá-lo, é necessário ter o conhecimento internalizado de suas leis específicas e atribuir valor ao objeto em disputa.

Desse modo, o *primeiro* veio deste trabalho – construído a partir de revisão de literatura e pesquisa de caráter documental – se propõe a analisar a maneira como a Língua Inglesa para Crianças (doravante LIC) se constitui como objeto de poder e disputa no interior do campo educacional brasileiro e no interior de um subcampo por nós denominado como *subcampo das Línguas Estrangeiras* (doravante *subcampo das LEs*), podendo ser considerada, hoje, a Língua Estrangeira de posição central e de maior valor nos espaços onde transita.

Em nossa hipótese, esse processo se originou ao longo da história devido às conquistas da Língua Inglesa (doravante LI) perante outras disciplinas escolares de Línguas Estrangeiras no campo educacional brasileiro. Em outras palavras, uma grande parte do nosso primeiro esforço de pesquisa é investigar a LI como um objeto de valor que se estabeleceu nas grades curriculares do país devido ao poder e influência (movimentos de *entrada no campo*, de acordo com Bourdieu, 2003b) de campos externos ao campo educacional, ou seja, os *campos científico e econômico* que, ao legitimarem suas lógicas em torno da LI, deram suporte para que, *depois*, a LIC fosse transformada em um capital reconhecido e desejado no país, colocando-a em posição de maior valorização e disputa. Dessa forma, assumimos como

hipótese de trabalho que o ensino de inglês para crianças legitimou-seno campo educacional brasileiro devido aos *movimentosde entrada* feitos pelos campos científico e econômico.

Assim, a partir da construção teórica em torno de nosso primeiro objeto de estudo, partimos para a análise do *segundo* veio de nosso trabalho: o caso do projeto *Early Bird*.

Quando nos propomos a analisar a trajetória de implementação do projeto *Early Bird* nas escolas da rede pública estadual de São Paulo, o fazemos considerando-o como um grande pano de fundo revelador não somente da situação heterogênea e complexa da implementação da LIC no campo educacional brasileiro, mas também como um caso exemplar e exemplificador das disputas em torno da formação de professores de LIC, em um processo que envolve as lógicas e dinâmicas dos campos educacional, científico e econômico.

Inicialmente caracterizado como piloto, o projeto *Early Bird* surge com o objetivo de introduzir a LIC nos anos iniciais de algumas escolas da rede estadual de São Paulo, tendo sua cerimônia de lançamento em novembro de 2013 realizada pela EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores) e transmitida em formato de videoconferência pelo *site* “Rede do Saber”¹.

Durante a cerimônia, alguns pormenores de sua implementação foram relatados. A saber, o projeto *Early Bird* foi o resultado de uma parceria entre o Ministério da Cultura e Educação da Holanda e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) que, reconhecendo a importância do ensino de uma Língua Estrangeira Moderna no currículo dos anos iniciais, o desenvolveu junto à equipe holandesa que já aplicava o “método *Early Bird*” em suas escolas. Destarte, a participação do país europeu no processo de implementação da LIC na maior rede brasileira de ensino foi justificada, de acordo com SEE, pelo fato de ser a Holanda uma grande referência no ensino e aprendizagem de uma “segunda língua na infância”².

Na época, como anunciado pelos responsáveis, o projeto tinha como objetivo principal oferecer oportunidades aos alunos da rede para que desenvolvessem o domínio pleno das habilidades de *Listening* (escutar), *Comprehension* (compreender) e *Speaking* (falar o idioma). Ademais, na ocasião do lançamento, foi anunciado³ que o projeto contaria com a assessoria da Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã (RUAS), que produziria o

¹Site disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>>

²Justificativa disponível em : < <http://noticias.terra.com.br/educacao/sp-alunos-a-partir-dos-6-anos-terao-aulas-de-ingles-em-escolas-estaduais,5c7a70e5db322410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>> Acesso em: 20 de jul. 2015.

³Anúncio disponível em : < <http://noticias.terra.com.br/educacao/sp-alunos-a-partir-dos-6-anos-terao-aulas-de-ingles-em-escolas-estaduais,5c7a70e5db322410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>> Acesso em: 20 de jul. 2015.

material didático utilizado nas aulas do projeto, com o objetivo de reforçar ao aluno dos anos iniciais as condições necessárias para continuar aperfeiçoando a LI nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio da rede.

Assim, passado o ano de 2013, os números do projeto *Early Bird* aumentaram. Em 2014, ele chegou a mais 46 escolas de jornadas parciais e, em 2015, passou a ser componente integrante da matriz curricular de 17 escolas de tempo integral (ETI). Atualmente, a LIC está no currículo de 56 escolas de jornada parcial, 25 escolas de programa de ensino integral (PEI) e 122 ETIs, ou seja, em 203 escolas e em 67 das 91 Diretorias de Ensino que possuem os anos iniciais em seus ciclos.

Nesse cenário, analisando e comparando as resoluções do projeto *Early Bird* – elas mesmas abertas e contraditórias – notamos as limitações no modo como o governo estadual decidiu instituí-las. Além de tê-lo feito de forma apressada, sem diálogo com as universidades e com agentes educacionais, o projeto pedagógico não se faz claro, acessível e, por vezes, parece ser improvisado.

A trajetória das resoluções que instituem o projeto *Early Bird* inicia-se em janeiro de 2014 quando, por meio da Resolução SE 3, de 16-1-2014, fica estabelecido que as escolas de 2013 e de 2014, já participantes do projeto na condição de piloto, passariam a tê-lo em suas matrizes curriculares como componente obrigatório. O mesmo ocorre com as escolas ETIs na SE 6, de 19-1-2016, na qual se instituiu que os componentes curriculares da parte diversificada, entre eles o inglês, fossem de cumprimento obrigatório no Ensino Fundamental I. A partir dessas duas resoluções, o projeto – e a disciplina de LIC – deixam de ser “experimentais e pilotos”, e passam a ser obrigatórios nas 203 unidades escolares envolvidas.

Quanto às atribuições de aula, as diretrizes que as organizam se fazem ainda mais passíveis de diferentes interpretações. Nas resoluções que se seguiram desde o início da implementação da LIC nos anos iniciais, ora o professor deveria ser *obrigatoriamente* habilitado em Licenciatura Plena Letras Português/Inglês, ora ele poderia ser *preferencialmente* habilitado. Da mesma forma, para que ele atuasse nas aulas do projeto, ora ele deveria possuir o *perfil* adequado à faixa etária e ter participado de formações oferecidas pela rede, ora ele deveria ser submetido ao processo normal de atribuições (SÃO PAULO, 2014).

De fato, as formações oferecidas pela SEE foram consideradas como “momentos formativos” e “reuniões de trabalho”, que ocorreram tanto presencialmente quanto virtualmente pela EFAP. Nesse contexto, mesmo sendo poucas e esporádicas (um encontro

presencial em 2013 e outro em 2014, e duas videoconferências, uma em 2015 e outra em 2016), nos primeiros anos do projeto *Early Bird* (2013 e 2014) essas formações autorizavam e legitimavam o profissional habilitado no curso de Letras a atuar nas escolas da rede como professor de LIC. Contudo, após 2014, não houve veiculação de nenhuma outra resolução que ainda instituísse as esporádicas formações da rede como pré-requisito para atuar no programa. A saber, os últimos documentos oficiais divulgados pela rede que obtivemos acesso datam de 2016.

Cabe ressaltar ainda que, ao longo dessas atividades formativas aligeiradas, pouco foi dito sobre a divulgada assessoria holandesa para os professores do projeto: a parceria entre Brasil e Holanda apenas era mencionada como um alerta aos docentes para que eles não deixassem de seguir os “princípios da metodologia *Early Bird*” apresentados em 2013. No que diz respeito ao projeto pedagógico, ao currículo e ao próprio método holandês, nenhuma das videoconferências confirmou a produção de tais documentos oficiais.

Dessa forma, ao observamos a maneira como essas formações foram realizadas pela SEE, notamos que não houve, em momento algum, qualquer interlocução com as universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, estando localizadas – ou não – no estado de São Paulo. Ao contrário, a SEE tomou para si a tarefa de legitimar a formação de professores de LIC, respaldando-se em um “método estrangeiro” que teve pouca (ou quase nula) participação na trajetória do projeto.

Esse cenário nos permite desenvolver questões que dizem respeito à formação docente universitária. A universidade, no Brasil, é a principal entre as demais Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis por outorgar a licença docente, tendo o poder, legitimado pelo Estado, de autorizar a atuação de professores. Sendo essa uma condição de sua constituição, o caso do projeto *Early Bird* constitui-se num rompimento dessa prerrogativa legal, uma vez que nesse contexto praticamente não coube à universidade (ou a qualquer outra IES brasileira) qualquer papel na implementação de uma política pública educativa que envolve formação de professores. Em ocasiões esporádicas e por iniciativas descentralizadas houve colaboração de instituições universitárias no processo, mas essas iniciativas foram tomadas pelas próprias Diretorias de Ensino (DEs) e não oficialmente pela SEE.

Dessa forma, o próprio Estado, em um movimento de deslegitimação da função formadora universitária, regulariza a atuação de professores de inglês nos anos iniciais tendo, como pré-requisito, uma formação elaborada pelo próprio em sua Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP), sem que para isso tenha ocorrido qualquer diálogo

com as universidades brasileiras e com seus centros de pesquisa científica sobre o ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira para crianças.

Esse acontecimento, que envolve a anulação da participação universitária e a realização de formações de curta duração, nos remete ao conceito de *rotas alternativas* elaborado por Zeichner (2013). Para o autor, formações que acontecem fora das instituições superiores, com custos minimizados, oferecendo cursos curtos e rápidos em que os professores são formados como técnicos podem caracterizar-se como rotas alternativas. Essas formações são, na maioria das vezes, controladas pela oferta de mercado, administradores e economistas, e não por educadores (ZEICHNER, 2013).

Lima, em artigo de 2016, levantou a hipótese de que o acontecimento do projeto *Early Bird* em 2013 poderia ser tomado como um exemplo de rota alternativa. Contudo, em nosso trabalho, procuramos demonstrar que, para além das dinâmicas que ocorreram na EFAP no ano inicial do projeto, um complexo cenário em torno do campo de formação de professores vem sendo construído em meio a disputas e dinâmicas estreitamente formuladas por todos os agentes envolvidos no processo de implementação da LIC na maior rede pública estadual do país sem que para isso ocorra a formação de rotas alternativas. Os resultados dessa reflexão podem ser notados, primeiramente, na análise de nossos dados documentais e bibliográficos referentes aos anos de 2013 a 2016 e, posteriormente, na análise de nosso material empírico coletado no final do ano de 2017.

Dessa forma, ao tomarmos o caso *Early Bird* como exemplar e exemplificador desses acontecimentos, propomos analisá-lo por meio do conceito de *campo* que nos permite antever que nosso objeto de estudo não se encontra “isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades” (BOURDIEU, 2010, p. 27), pelo contrário, a sociologia reflexiva bourdieusiana propõe exercitar uma visão relacional do espaço social, evidenciando as conexões entre agentes e instituições em microcosmos específicos de práticas sociais. Em outras palavras, ao utilizarmos o conceito de *campo* como principal suporte para explorarmos as relações entre os agentes implicados diretamente na construção e legitimação do projeto e da formação de seus professores, o fazemos tomando-o como um acontecimento que envolve fortes disputas simbólicas, que se relaciona com os contextos sócio-político, econômico e científico de nosso país, tendo como principal mote a oferta de um idioma que vem sendo considerado um grande capital simbólico por aqueles que o aprendem.

No caso do projeto *Early Bird* – situado no interior das disputas empreendidas no campo educacional – temos por hipótese de que duas grandes lógicas advindas dos campos

econômico e científico fizeram o *movimento de entradano campo* educacional, ajudando a sustentar os pilares de sua implementação e da aceitação da maneira como a formação de seus docentes foi efetivada.

Esses argumentos, mesmo que discretos e contestáveis, se fizeram presentes nos discursos de Herman Voorwald (ex-Secretário da SEE) e de João Cardoso de Palma Filho (ex-vice-secretário da SEE) na cerimônia de lançamento do projeto, alimentando-se e sustentando-se mutuamente: ainda que não obrigatório, o ensino de inglês nos anos iniciais é um capital simbólico valioso por ser considerado “*uminstrumento de colocação profissional*”⁴ (campo econômico) e por já ser notório que sua aprendizagem “*quanto antes acontecer, mais fácil é*” (campo científico).

Assim, a lógica de dois outros campos se infiltra nas disputas específicas do espaço concorrencial da educação e, do ponto de vista simbólico, legitima-se no discurso desinteressado do Estado (BOURDIEU, 2005), que integra sua *illusio*, relativa ao ideal da educação como um direito, uma possibilidade de equacionar e diminuir as desigualdades sociais. Nas palavras de Voorwald: “dar essa possibilidade para crianças de escolas públicas nos anos iniciais é, além de digno, obrigação do Estado” (informação verbal, 2013).

Nesse sentido, as complexas tramas da implementação do projeto *Early Bird* fazem-se ainda mais entrelaçadas quando voltamos a luz para a questão da formação de professores de LIC. Se é notório que professores de inglês não possuem formação para anos iniciais, *a quem compete a tarefa de formar esses professores que atuaram e irão atuar no inglês da rede estadual de São Paulo?* A partir desse questionamento inicial, ao contextualizarmos o projeto *Early Bird*, ensejamos jogar luz sobre os dois agentes que consideramos estar implicados diretamente na sua construção e que concorrem com a universidade pelo espaço da formação docente de LIC: o Estado (representado pela SEE) e o programa holandês *Early Bird*.

Portanto, quando nos propomos a analisar as dinâmicas da implementação do projeto *Early Bird* nas escolas da rede estadual de São Paulo, e compreender de que maneira esse processo atingiu e atinge a formação de professores de LIC em um contexto tanto de microcosmos quanto de macrocosmos (BOURDIEU, 1976), traçamos por *Objetivo Geral*:

⁴Os dizeres em itálico desse parágrafo foram retirados das falas do então Secretário da SEE e seu vice na cerimônia de lançamento do projeto *Early Bird*. A cerimônia pode ser acessada por meio do site www.rededosaber.sp.gov.br.

1. Analisar, pela ótica do conceito de campo de Pierre Bourdieu, como a LIC se legitima no campo educacional, caracterizando as disputas em torno de sua formação de professores.

E, a partir desse objetivo, cumprir os *Objetivos Específicos* que são:

1. Descrever e analisar a trajetória do projeto *Early Bird* na rede de escolas estaduais de São Paulo;
2. Investigar aspectos relativos à inserção dos professores de inglês da rede estadual paulista na oferta do ensino de LIC, na relação com o caso *Early Bird*.

Para desenvolver esses objetivos específicos, primeiramente sintetizamos no terceiro capítulo três questões norteadoras de pesquisa sobre as quais nos debruçamos, tomando por base nossos dados documentais e bibliográficos retirados do *corpus* dos anos de 2013 a 2016 do projeto. São elas:

- a) Qual é a relação dos agentes implicados no projeto *Early Bird* com a universidade brasileira, focalizando-a como uma das responsáveis pela formação docente no país?
- b) Que estratégias os agentes utilizaram para entrarem no campo educacional e se legitimarem na formação de professores no projeto *Early Bird*?
- c) Que aspecto podemos considerar como indício de enfraquecimento simbólico das universidades no processo de formação docente de LIC do projeto *Early Bird*?

A saber, o *corpus* referido foi elaborado a partir de documentos legais e textos públicos, manifestações oficiais, transcrições de videoconferências, notícias divulgadas pela imprensa e pelo próprio site da SEE.

Posto essa delimitação, partimos para a segunda etapa de nossa análise que é composta do material empírico coletado entre novembro e dezembro de 2017 por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 professores que atuam ou atuaram no projeto *Early Bird*. Esses dados são analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo, tal qual proposta por Bardin (2011) e foram estruturados nos seguintes eixos temáticos e nas seguintes categorias teóricas:

Eixo 1) “A presença ou ausência da proposta holandesa na rede, de acordo com os entrevistados”, analisado através do conceito de campo bourdeusiano (BOURDIEU, 1986,

2005, 2014) e as concepções de mercado de formação docente (SOUZA; SARTI, 2013) e de crise universitária (SOUSA SANTOS, 2011);

Eixo 2) “As impressões dos professores quando esses tomaram conhecimento do projeto e de sua proposta metodológica”, discutido por meio dos conceitos desaberes docentes e profissionalização do ensino (TARDIF, 2001, 2002, 2013a, 2013b; LESSARD; GAUTHIER (2001); SHULMAN (1986); GAUTHIER et al. (1998); entre outros);

Eixo 3) “Os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas”, dos quais procuramos refletir também através do conceito de saberes docentes de Tardif (2013a, 2013b) e Shulman (1986).

Assim, por meio da análise de conteúdo, nos valem de conceitos e ideias que auxiliem na exploração de nossas questões e hipóteses, potencializando o diálogo sobre questões pertinentes à Linguística e à Educação.

Por fim, cabe destacar que nos propomos a investigar nossos objetos de estudo a partir do procedimento metodológico do *estudo de caso*. Tal escolha se baseia na abordagem descritiva-interpretativa, enquadrada em estudos de natureza bibliográfica, documental e empírica de perspectiva qualitativa.

Organização da dissertação

Baseados no quadro teórico apresentado, esta dissertação foi organizada da seguinte maneira:

O Capítulo 1 – *A legitimação da Língua Inglesa como disciplina escolar: uma discussão a partir do conceito de campo* tem como objetivo descrever os principais conceitos teóricos empregados neste estudo, de forma a mobilizá-los para a discussão da implementação da LI no campo educacional brasileiro. O capítulo organiza-se da seguinte maneira:

Na *Seção 1.1* iniciamos com a descrição do conceito de *campo*, conforme a perspectiva da sociologia reflexiva de Bourdieu e seus desdobramentos – tais quais a ideia de *microcosmo* e *macrocosmo*, *refração*, *habitus* e *Illusio*. Na *subseção 1.1.1*, desenvolvemos

outro dos desdobramentos do conceito de *campo* bourdeusiano: o movimento de *entrada no campo*. A partir dele, assumimos como hipótese a existência de um subcampo, por nós denominado por *subcampo das Línguas Estrangeiras* (LEs), no qual está localizada a LI e, posteriormente, a LIC. Em nossa hipótese, a partir do movimento de entrada no campo, o subcampo das LEs sofre influência de dois outros campos que – de fora da área educacional – exercem influência no contexto de ensino e aprendizagem de uma LE no país ao implementarem suas lógicas e interesses.

Dessa forma, na *subseção 1.1.2* nos propomos a descrever as características relevantes desses dois campos, a saber, o econômico e o científico, para depois demonstrar que ambos reconhecem o ensino da Língua Inglesa como um capital, conferindo a esta poder simbólico e/ou econômico. Assim, compreendendo os capitais em disputa nos campos econômico e científico, passamos para a *seção 1.2* do capítulo, que visa investigar – por meio da análise de um percurso histórico da LI desde 1808 até a segunda década do século XXI no Brasil – os momentos que consideramos fortemente reveladores da criação de uma identidade disciplinar para o inglês no currículo das escolas brasileiras (ou, em outras palavras, no campo educacional brasileiro).

Esse percurso, construído a partir do conceito de *campo*, é baseado na divisão feita por Almeida Filho (2003), na qual o autor fragmenta macroperíodos da trajetória metodológica da Língua Inglesa no Brasil. Assim, nas subseções 1.2.1 e 1.2.2 analisamos o período denominado por “ontem próximo”, que vai de 1808 até 1930. Após esse primeiro momento, seguimos com a *subseção 1.2.3*, que descreve o período do “ontem moderno”, localizado nos anos de 1930 até 1978. Para finalizar, na *subseção 1.2.4* analisamos os momentos importantes da trajetória da LI no período denominado “hoje”, que decidimos prolongar de 1978 até meados da segunda década do século XXI. É importante ressaltar que a divisão de Almeida Filho nos serve como guia temporal para localizarmos os acontecimentos relevantes na história da LI no Brasil. Apesar de descrevermos os aspectos metodológicos do ensino e aprendizagem da LI, esse não é nosso foco.

No Capítulo 2 – *A ascensão da Língua Inglesa para crianças no campo educacional brasileiro e as consequências para a formação docente*, consideramos as discussões feitas no capítulo 1 sobre o poder e centralidade da LI no campo educacional brasileiro para embasarmos, primeiramente, nossa análise sobre o surgimento de um novo conteúdo disciplinar nas grades curriculares brasileiras (a Língua Inglesa para Crianças). Num segundo momento discutiremos a consequência desse novo conteúdo para a formação de seus

professores. Dessa forma, na *seção 2.1* analisamos as dinâmicas envolvidas no processo de efetivação da identidade da LIC no campo educacional brasileiro, contextualizando, na *subseção 2.1.1*, os movimentos de entrada das lógicas econômica e científica que, em nossa visão, foram responsáveis por tornar a LIC - dentre todas as outras Línguas Estrangeiras - aquela de maior valor simbólico e poder no subcampo das LEs e no campo educacional brasileiro. Essa afirmação se constrói em torno da hipótese de que a LIC se valorizou nesses espaços justamente pelas conquistas históricas da LI. Contudo, tendo metodologias, público-alvo e abordagens diferentes, elas podem ser consideradas como capitais distintos no interior dos campos e subcampos analisados.

Em seguida, na *subseção 2.1.2*, iniciamos a descrição das consequências do surgimento das LEC, tanto para eventos da área e efetivações de leis, quanto para a formação de professores. Em vista disso, descrevemos três eventos que consideramos importantes para a repercussão nacional do ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira para Crianças, para, depois, refletirmos acerca da maneira como essa trajetória ilumina questões referentes à falta de formação de professores para o seguimento e a maneira como um *mercado de formação docente* (SOUZA; SARTI, 2013) vem proporcionando uma alternativa à formação universitária em casos como esses.

Já na *seção 2.2*, embasados nas discussões anteriores, levantamos uma questão para reflexão: *Quais são as disputas em torno da formação de professores de LIC no país?* A partir desse questionamento, exploramos na *subseção 2.2.1* as atuais discussões do campo acadêmico-científico (aqui considerado como o espaço originário das discussões oficiais) para levantarmos o que se produz em termos científico sobre o ensino e aprendizagem de uma LEC e a sua formação de professores (focalizando na LIC). Após esse levantamento, com o objetivo de jogar luz à nossa pergunta investigativa, traçamos na *subseção 2.2.2* um panorama sobre o lugar ocupado pela universidade nos dias atuais na formação de professores para a educação básica. As reflexões propostas apontam para um enfraquecimento simbólico da universidade e o surgimento de novas práticas de formação docente, como a emergência de *rotas alternativas* (ZEICHNER, 2013), que são programas de formação sem o aval das universidades.

Posto essas reflexões, abrimos caminho para iniciar, de fato, a descrição e análise do projeto *Early Bird*.

No capítulo 3 – *O caso Projeto Early Bird: a quem cabe a tarefa de formar os professores de Língua Inglesa para crianças?*, nos propomos a analisar nossos dados

coletados entre os anos de 2013a 2016 advindos do primeiro *corpus* de nossa pesquisa: os documentos oficiais do projeto divulgados pela SEE. Como forma de cumprir um dos objetivos específicos – descrever e analisar a trajetória do projeto *Early Bird*no âmbito das escolas da rede pública estadual de São Paulo– iniciamos a *seção 3.1* com a delimitação de nossas opções metodológicas nesse momento de análise de dados documentais e bibliográficos. Após esse primeiro momento, propomos nas subseções seguintes (*3.1.1, 3.1.2, 3.1.3 e 3.1.4*) a descrição da trajetória do projeto *Early Bird* na rede estadual paulista respectivamente nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.

Assim, com os dados descritos, elegemos na *seção 3.2* os agentes que consideramos responsáveis pelo processo de implementação da LIC na rede de São Paulo, a saber: a própria SEE e o Centro holandês *Early Bird*. A partir daí, na *seção 3.3* propomos uma leitura sobre o caso através da lente teórica do conceito de *campo* de Bourdieu, tomando como norte de exploração as três perguntas investigativas já supracitadas.

Para cada pergunta, elaboramos uma subseção que se detém a discutir os principais temas levantados: o papel da universidade no projeto (*3.3.1*); o papel dos campos científico e econômico no projeto e suas estratégias de legitimação (*3.3.2*); e a formação de professores no projeto (*3.3.3*). As discussões então propostas apontam para um enfraquecimento simbólico da universidade nas disputas em torno da formação de professores para a LIC e a insinuação de *rotas alternativas* (ZEICHNER, 2013) como solução para tal formação.

Por fim, no capítulo 4 – *As vozes dos professores no projeto Early Bird*, iniciamos na *seção 4.1* a descrição dos procedimentos metodológicos, tais quais: a caracterização das escolas, os professores participantes e o procedimento de coleta de dados (*subseção 4.1.1*). Depois, na *subseção 4.1.2*, tratamos dos procedimentos de análises de dados, apresentando os eixos temáticos e as categorias teóricas identificados no processo de transcrição das entrevistas e leitura flutuante, de acordo com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Já na *seção 4.2*, ocupamo-nos da análise dos dados empíricos que, como mencionado, está dividida por temas (ou unidades de sentido, de acordo com Bardin). Na *subseção 4.2.1*, procuramos identificar e compreender como se deu o processo de entradas dos professores entrevistados no projeto *Early Bird* e o que remanesceu da proposta “metodológica” na rede de acordo com eles. A análise desse primeiro eixo é baseada no conceito de campo de Bourdieu (1976) e engloba discussões sobre o mercado de formação docente (SOUZA; SARTI, 2013) e a crise universitária (SOUZA SANTOS, 2011).

Já a *subseção 4.2.2* reúne as discussões do segundo eixo temático, no qual visamos identificar impressões expostas pelos professores no momento das entrevistas quando esses se depararam com a proposta holandesa. Para essa reflexão, nos apoiamos nos conceitos de saberes docentes e profissionalização do ensino (TARDIF, 2001; 2002; 2013a; 2013b; LESSARD; GAUTHIER (2001); SHULMAN (1986); GAUTHIER et al. (1998); entre outros), procurando identificar como esses professores se relacionaram com as informações que tinham em mãos e como se sentiram a respeito de suas próprias práticas.

Já na *subseção 4.2.3*, de acordo com nosso terceiro eixo temático, buscamos identificar aspectos relativos à prática dos professores participantes da pesquisa de acordo com as concepções de Saberes Docentes de Tardif (2013a, 2013b) e Shulman (1986), objetivando explicitá-los para discutirmos sobre os avanços da profissionalização docente na área de LIC e as possíveis reconfigurações que se apresentam para o campo da formação de professores.

Finalmente, nas Considerações Finais, propomos uma reflexão sobre aspectos da configuração atual do campo da formação de professores, tendo em vista os achados da pesquisa. Tais achados sugerem mudanças importantes para as dinâmicas instauradas historicamente nesse espaço de disputas e apontam questionamentos que colocam em xeque sua subsistência.

1 A LEGITIMAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: uma discussão a partir do conceito de campo

“A reação contra o passado, que faz História, é também o que faz a historicidade do presente, negativamente definido por aquilo que nega”.

(Pierre Bourdieu – Questões de Sociologia, 1983)

Neste capítulo buscamos descrever as principais categorias teóricas que norteiam esta investigação - ligadas à perspectiva da sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu - para depois mobilizarmos esses conceitos na discussão e análise da trajetória histórica da Língua Inglesa no interior do campo educacional brasileiro enquanto uma disciplina efetiva nas grades curriculares do país. Trabalharemos especialmente com o conceito de *campo* e seus desdobramentos, entre os quais: a discussão dos campos científico (BOURDIEU, 1976; 2003a) e econômico (BOURDIEU, 1997; 2003a), o movimento de *entrada no campo* e a ideia de *Illusio* (BOURDIEU, 2003a).

Dessa forma, na *seção 1.1*, propomos a descrição do conceito de *campo* e dos outros conceitos que estão a ele relacionados, a saber: *microcosmos*, *macrocosmo*, *refração* e *Illusio*. Em seguida, na *subseção 1.1.1*, trabalhamos com outro conceito bourdeusiano, o movimento de *entrada no campo*, assumindo a hipótese da existência de um subcampo denominado por subcampo das Línguas Estrangeiras (*subcampo das LEs*), no qual estão localizadas todas as Línguas Estrangeiras, inclusive a Língua Inglesa. Esse subcampo se configura como um espaço concorrencial que recebe influência (através de movimentos de entrada) de outros campos, atém mesmo aqueles não destinados à educação.

Em nossa visão, a Língua Inglesa (doravante LI) estabeleceu-se historicamente no currículo das escolas brasileiras por uma série de movimentações que a tornaram a Língua Estrangeira (doravante LE) de maior poder simbólico dentro do subcampo das LEs. Entretanto, isso só foi possível pela entrada das lógicas de dois campos muito autônomos – os campos científico e econômico – que são descritos na *subseção 1.1.2*.

Após esse primeiro momento, iniciamos na *seção 1.2* uma reconstrução do percurso histórico do ensino de LI no país, desde 1808 até o início da primeira década do século XXI. A partir da perspectiva de *campo*, propomos discutir o processo pelo qual a LI vai ocupando lugares mais centrais e de poder no interior do campo educacional até se tornar uma disciplina escolar marcada por uma certa identidade histórica, que a habilita estar nas grades curriculares brasileiras. Para apoiar nosso trajeto, partimos da divisão feita por Almeida Filho (2003) que ramifica a história do ensino de LEs no país em dois macro-períodos: *ontem* e *hoje*, iniciando sua análise em 1500 e a terminando na primeira década do século XXI. Dessa forma, nas *subseções 1.2.1e1.2.2* nos propomos a analisar e descrever o período chamado de “ontem próximo” (de 1808 até 1930), na *subseção 1.2.3* descrevemos o período do “ontem moderno” (de 1930 até 1978) e na *subseção 1.2.4* encerramos a análise da trajetória da LI no Brasil no período denominado por “hoje”, que vai de 1978 e por nós é encerrado em meados da segunda década do século XXI.

1.1 O conceito de campo e seus desdobramentos em Pierre Bourdieu

Ao propormo-nos trabalhar com as dinâmicas que envolvem o ensino de uma LE no interior do campo educacional brasileiro, tomamos por orientação para a construção de nosso objeto de pesquisa o conceito de *campo* de Pierre Bourdieu (1976, 1983, 1996, 2001, 2003a, 2003b 2005, 2010). No contexto da sociologia reflexiva, compreendemos que este instrumento teórico oferecerá um norte para as opções e escolhas práticas desta pesquisa, valendo-se como sinal de que o objeto estudado não está isolado de um conjunto de relações de que “retira o essencial de suas propriedades”(2010, p. 27)¹ pelo contrário, ele está e é construído em um espaço social de dimensões relacionais.

A perspectiva reflexiva de Bourdieu é a proposta do autor para um pensar *relacional* de análise do mundo social, uma tentativa de afastar as inclinações sociológicas dominantes de sua época, advindas de análises realistas e substancialistas que, “ao invés de preocupar-se com relações, preocupa-se com realidades fenomênicas nas quais elas se manifestam” (2005, p. 29). Uma vez que a dimensão relacional é a principal ferramenta teórica para se

¹ Como nesta seção muitas obras são de autoria de Bourdieu, optamos por mencionar entre parênteses apenas os anos das obras e a página, com o objetivo de evitarmos repetições excessivas.

compreender os espaços sociais onde ocorrem as práticas sociais, o caminho interpretativo proposto por Bourdieu vai ao encontro da análise das ações, de forma a compreender o mundo social em suas diferentes dimensões e estruturas de poder; neste sentido, sua perspectiva teórica não buscará traços e características desconexos cabíveis de interpretações internas e externas dos espaços sociais e dos “termos de realidade”, mas sim uma análise procedente de um pensar baseado nos “termos de relações” (2010).

Para precaver-se contra o que Bourdieu chama de análise do mundo social conforme o “retorno à realidade das unidades pré-construídas” (2010, p. 29), uma das formas possíveis de exercitar o pensamento relacional está em compreender os espaços sociais de acordo com a distribuição de propriedades entre indivíduos, ou seja, uma construção do objeto de estudo através de agentes e/ou instituições - termos dos quais se origina o conceito de campo:

Ao se tratar da ciência, encontram-se as mesmas oposições, com uma tradição de história da ciência que é, aliás, bastante próxima da história da filosofia. Essa tradição [...] descreve a ciência engendrando-se a si própria, fora de qualquer intervenção do mundo social. É para escapar a essa alternativa que elaborei a noção de campo. É uma ideia extremamente simples, cuja função negativa é bastante evidente. Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois polos muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (2003a, p. 20).

Sobre essa questão, se faz importante destacar que o conceito de campo - assim como o de *habitus, poder simbólico, capital simbólico, violência simbólica*, entre outros - ganhou maior destaque no Brasil em trabalhos ligados ao campo educacional a partir dos anos 1990, quando “a obra de Bourdieu passa a receber leituras mais diversificadas, evidenciando tanto apropriações conceituais típicas quanto do modo de trabalho” (CATANI; PEREIRA, 2001, p. 71). Embora sua obra venha, há pelo menos 25 anos, influenciando a pesquisa educacional brasileira, é no decorrer da década de 1990 que podemos encontrar trabalhos inspirados em Bourdieu que procuram “dar conta de uma vasta gama de objetos, indicando em muitos casos [...] não apenas o uso de um ou outro utensílio conceitual desenvolvido pelo sociólogo, mas a criativa incorporação de uma forma de fazer ciência” (p. 72).

Dessa forma, ao elegermos o conceito de campo neste estudo buscamos exercitar uma visão relacional do espaço social, que manifeste as relações entre agentes e instituições dentro de um espaço específico de práticas sociais que, no caso desta investigação, trata prioritariamente do *campo educacional e do subcampo formado pelas Línguas Estrangeiras*.

O campo é um espaço de posições e de distâncias. Na visão relacional, essas posições não são definíveis por elas mesmas - por si só - mas sim umas em relação às outras. Em um universo social, o campo “obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (2003a, p. 20) que, apesar de “dotado de leis próprias” (2003a, p. 21), relacionam-se ao mesmo tempo com outros campos sociais, que estão ligados a dimensões mais amplas desse universo. Assim, um campo é um espaço de posições definidas reflexivamente que são formadas a partir de eixos estruturantes internos. Na teoria bourdiesiana, as estruturas que marcam esse espaço social são constituídas,

[...] ao mesmo tempo, como campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou transformação da sua estrutura (2005, p. 50).

Dessa forma, todo campo é um espaço, ao mesmo tempo de conflitos e competições e também de concordâncias implícitas sobre o seu funcionamento. Suas regras, suas leis, estão tacitamente acordadas, o que faz com que exista um funcionamento interno proveniente de sua autonomia relativa.

Ao passo que o campo é considerado um espaço relativamente autônomo, ele está submetido a duas condições: como *macrocosmo*, está sujeito às leis sociais externas ao seu funcionamento. Essas leis são provenientes de outros campos inseridos no universo social que os integra. Já em condição de *microcosmo*, o campo possui em si suas próprias leis e demandas, as quais ele segue afim de manter suas estruturas e validades de seus capitais específicos.

Para a teoria de Bourdieu, é por meio da relação que um campo mantém com as imposições externas (do macrocosmo), que podemos ter ideia de como medir o seu grau de autonomia. Exemplificando; ao falar do campo científico, o autor explica que, apesar de ser ele um mundo social dotado de “imposições, solicitações, etc.” próprias (2003a, p. 21), seu grau de autonomia só poderá ser medido quando este for colocado em relação às pressões do mundo social externo que o envolve: “De fato, as pressões externas, sejam de que natureza

forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo” (2003a, p. 21).

Essa lógica interna, própria e específica de cada campo, Bourdieu caracteriza como *refração*. O poder de refração - de retradução - é o indicador principal do grau de autonomia de um campo. A partir dele podemos entender quanto um fenômeno externo pode exercer influência em sua estrutura: “Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos aí se exprimirem diretamente” (2003a, p. 22). Com isso, cabe considerar a relação que o microcosmo trava com a natureza das pressões externas:

Um dos problemas conexos será, evidentemente, o de saber qual é a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas se exercem, créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas (2003a, p. 21).

A compreensão do contexto pelo qual chegam e se constroem as pressões externas - e sob qual forma elas são exercidas - é o primeiro passo para se ter uma visão relacional da lógica interna de um campo. Em outras palavras, conhecer a origem das pressões externas (“a natureza”) e as formas que elas possuem (“créditos, ordens, instruções, contratos”) é o modo de entender quão autônomo um campo é e, caso deixe-se adentrar por essas pressões, quão sujeitável está de perder o poder dentro de suas próprias determinações e regras. Assim, um campo é uma situação ambígua de enfrentamento e defesa de suas regras: uma atitude permanente de resistência para manter o que se foi conquistado através de batalhas por sua autonomia.

E o que se é conquistado em cada campo são seus capitais específicos. Esses capitais são os responsáveis pelo seu funcionamento, uma vez que é por meio deles que se ajustam posições e demarcações de seus integrantes, ou seja, os agentes e as instituições. Para que um campo funcione é preciso que haja capitais, “troféus”, em jogo e, muito mais do que isso, pessoas dispostas a jogar esse jogo, dotadas do *habitus*² que implica o conhecimento e o reconhecimento de suas leis imanentes:

A estrutura do campo é um *estado* da relação de forças entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital

²Sobre o conceito de *habitus* ver Bourdieu (1976).

específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Esta estrutura, que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (2003b, p. 121, grifo do autor).

A posição de cada agente e instituição dentro de um campo determina suas perspectivas e lugares nas estruturas constituintes. Sendo um espaço de disputas, é a partir dessas posições que cada componente irá traçar suas estratégias para preservar ou modificar a composição do campo. Assim, ao analisarmos um agente ou instituição na tentativa de compreendê-lo, é necessário observarmos “a estrutura das relações objetivas que determina o que eles podem fazer ou não” (2003a, p. 22). Ora analisada, é preciso saber que um fator comum a todos os integrantes do campo é a naturalização do valor dos capitais específicos, a *Illusio*, ou seja, a obviedade do valor do troféu para quem joga o jogo - um interesse que somente quem adquiriu o *habitus* daquele campo conhece e alimenta ao ponto de “acreditar que o jogo vale a pena” (2005, p. 140).

Dessa forma, o que (ou quem) mantém a existência de um campo são os próprios agentes/instituições que lutam por suas regras, interesses e capitais; são eles que movimentam as estruturas de um campo, que aceitam, mesmo que tacitamente, que ele tem valor para ser mantido - e é através disso que sua legitimidade é garantida, assim como o seu grau de autonomia.

Em nosso trabalho, tomamos por hipótese que, em cada campo aqui analisado, encontra-se um subcampo denominado aqui por *subcampo das Línguas Estrangeiras* (LEs). Na seção a seguir discorreremos sobre as particularidades desse subcampo e como o movimento de *entrada no campo* na teoria de Bourdieu passa a ser uma importante ferramenta teórica para entender o funcionamento e os desdobramentos das disputas que acontecem nesse espaço.

1.1.1 A entrada no campo e o subcampo das LEs

Ao iniciar esta análise é importante, primeiramente, definir o que se é considerado por movimento de *entrada no campo* na teoria de Pierre Bourdieu. A intenção ao fazê-lo é buscar compreender o funcionamento do jogo que vamos analisar na segunda parte deste capítulo: a reconstrução do percurso histórico do ensino de LI no país. Ao assumirmos que a LI, enquanto capital específico, ganhou ao longo da história uma posição central no subcampo das LEs e, por consequência, no campo educacional brasileiro, temos que ponderar todos os atos concretos que a levaram até essa posição, considerando “toda a história do jogo, todo o passado do jogo” (2003b, p. 121). Para isso, não apenas o campo educacional é importante em nossa análise, como também outros campos que mantêm com ele um forte poder de influência e, com ele, travam uma forte disputa.

O movimento de *entrada no campo* neste trabalho resvala ao que Cruz (2016) denomina em sua pesquisa por *entrada de instituições*. Para o pesquisador, este processo diz respeito a uma ordem legal estabelecida com regras e critérios que necessitam ser aprovados e que aludem a um *habitus* institucional e a uma autoridade formal, “de modo que se autorize que uma instituição determinada possa participar das lutas num campo e seja nele legitimada” (CRUZ, 2016, p. 41). Em uma análise comparada ao trabalho de Cruz, ao nos propormos trabalhar com a lente teórica bourdeusiana, assumimos o desafio de delimitar na segunda parte deste capítulo quem são os agentes e/ou instituições que adentraram-se na disputa pela LI enquanto objeto de valor no campo educacional. Entretanto, ao passo que na história do ensino de LI no Brasil não houve, como veremos na discussão da seção 1.2, um agente formal regularizado que influenciou efetivamente as mudanças ocorridas dentro do campo educacional nessa área, selecionamos para esse primeiro momento de análise a discussão acerca de dois campos, o científico e o econômico; acreditamos que alguns fatores neles existentes foram responsáveis pela ascensão da LI enquanto *capital simbólico* central no campo educacional, à medida que a presença desses dois campos nos processos envolvidos no ensino de LI no Brasil se sustentou por meio daquilo que chamamos de *entrada da lógica de funcionamento*.

Ao contrário do que acontece com a *entrada de instituições*, ao notarmos a *entrada de uma lógica* de funcionamento nova e diferente em um campo, percebemos que essa se dá não por meio de uma entidade específica, ou uma organização com seus critérios claros e

estabelecidos, mas sim através de *ações* muito mais tacitamente acordadas que vão, aos poucos, servindo de justificativa para fomentar a sua presença naquele campo. Entretanto, tal qual a *entrada das instituições*, a *entrada das lógicas* acontece - e por vezes somente é possível - por meio de atos concretos regulamentados e legitimados por uma autoridade formal.

Dessa forma, em nosso trabalho, focalizamos no contexto brasileiro a análise da LI enquanto capital simbólico no interior dos três campos: o educacional, científico e econômico. A nossa principal hipótese é a de que em todos esses campos a LI encontra-se dentro de um espaço específico concorrencial por nós denominado por *subcampo das LEs*, no interior desse subcampo, a LI é a Língua Estrangeira que ocupa posição central dentre todos os idiomas lá existentes, o que somente se faz possível por conta do seu percurso histórico trilhado dentro dos três campos supracitados³. Essa posição centralizada foi disputada ao longo da História da educação brasileira por diversos outros idiomas como, por exemplo, o francês - que até meados da década de 1960 ocupava no país a posição de maior legitimidade no interior do subcampo das LEs. Entretanto, nossa análise vem mostrar que o movimento de *entrada das lógicas* de funcionamento dos campos científico e econômico no subcampo das LEs tornou a LI a atual língua central nesses espaços de relações e, por consequência, no campo educacional.

Assim, por *entrada das lógicas* de funcionamento consideramos algumas particularidades que compõem um campo e que podem ser notadas através da *Illusio* e dos capitais específicos pertencentes a ele. Por exemplo, a *Illusio* do campo econômico visa o interesse econômico, o lucro, e, por isso, seus capitais possuem especificidades que condizem a esse tipo de interesse. Da mesma forma ocorre com o campo científico que, por sua vez, possui sua *Illusio* direcionada ao “interesse desinteressado”.

A nosso ver, a partir da *Illusio* e dos capitais específicos de cada um desses campos, foram gerados argumentos que ao fazerem o movimento de entrada no subcampo das LEs, sustentaram a importância da LI como língua central. Na subseção 1.1.2, discorreremos mais

³Aqui cabe um parêntesis de que, não somente no contexto brasileiro, mas também no mundial, podemos considerar a LI a LE mais aprendida e falada por falantes não-nativos no mundo, de acordo com pesquisas desenvolvidas por escolas e institutos de idioma internacionais e com estudiosos do tema, como KUMARAVADIVELU, (2006); ROCHA, (2006); MOON (2005), entre outros). Dessa forma, consideramo-na como a LE de posição central no subcampo das LEs. Em um levantamento feito em 2016, a rede de ensino de idiomas Berlitz concluiu que o idioma mais estudado mundialmente é o inglês, seguido do alemão. Sobre a pesquisa ver Pati (2016). E em pesquisa elaborada pelo Instituto de pesquisa Data Popular para o British Council no ano de 2014, a média do brasileiro procurando um curso de inglês comparado a outros idiomas aumento nos últimos anos. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf/. Acesso em: 19 jan. 2018

profundamente sobre a ideia de *Illusio* e de capitais específicos dos campos científico e econômico. Por enquanto, cabe a nós nos ater ao fato de que esses argumentos adentramo subcampo das LEs por meio de ações tacitamente aceitas por todos os envolvidos, mas que irão somente ser concretamente estabelecidas quando houver um ato regulamentado e formalizado pelo Estado.

Dessa forma, se faz importante localizar a LI como capital simbólico que transita entre esses três campos dentro de um espaço específico demoninado por subcampo das LEs, afim de termos mais clareza ao compreendermos as disputas que ocorrem entre o idioma inglês e outros idiomas do subcampo das LEs.

O *subcampo das LEs* é, de acordo com a interpretação do conceito de campo bourdeusiano, um espaço de relações que responde

[...] a um conjunto de lutas em torno a determinados capitais, de maneira relativamente autônoma, de modo a refratar demandas externas, impor restrições à entrada de agentes, responder à necessidade de um trabalho de objetivação acadêmico-científico etc (CRUZ, 2016, p. 72).

Assim sendo, identificamos que esse espaço faz relação direta com outros campos, tendo a LI como um capital que se move dentro de todos eles.

Em nossa análise, a LI só consegue ser um capital/objeto central no campo educacional por ser, justamente, a LE central no subcampo das LEs. Porém, esse posicionamento só é possível porque este espaço não conseguiu refratar demandas externas advindas dos campos científico e econômico.

Por isso, é importante compreender como se dá essa estrutura. No caso da LI localizada no subcampo das LEs, identificamos que há uma relação direta com o campo científico (e por consequência também com o campo acadêmico) por esse ter como objeto de conhecimento a pesquisa/estudo da Língua Inglesa, ou seja, um objeto de valor simbólico construído a partir dos princípios de objetivação do campo científico. No campo econômico, a LI representa também um capital simbólico, que permanece como central por ser tido como o idioma mais lucrativo dentre os outros: um capital ajustado à *Illusio* econômica. Já no campo educacional, que é o qual procuramos explorar neste trabalho, a LI é um capital especialmente vinculado à formação de professores de inglês e ao ensino-aprendizagem do idioma em contextos formais de aprendizagem, como as escolas, ou em contextos livres, tal qual cursos de idiomas, etc.

Ou seja, a LI no interior do subcampo das LEs se objetiva no campo educacional como, em sua maioria, uma disciplina escolar; no campo científico, ela se objetiva como objeto de conhecimento, (e depois, objetivada no campo acadêmico, transformar-se-á em disciplinas de áreas de estudo acadêmico); e, por fim, no campo econômico, a LI se objetiva como capital simbólico lucrativo, como o idioma que, por ser o melhor posicionado no subcampo das LEs, torna-se objeto de lucro.

Dito isso, nos cabe agora entender como a *entrada no campo* é o mecanismo que Bourdieu utiliza para explicar os movimentos de resistência e disputa que acontecem dentro de um campo.

Para o autor não há campo em que não haja luta “entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência” (2003b, p. 120). Se há disputas dentro do campo é porque existem agentes/instituições “dotadas do *habitus* que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo” (p. 120), ou seja, que reconhecem o valor do jogo e que estão dispostos a lutar por ele. Como lutadores nessa disputa estão, de um lado, aqueles que se encontram há mais tempo no interior do campo, e por isso monopolizam o capital específico em jogo tentando preservá-lo por meio de “estratégias de conservação” (p. 121), e, do outro lado, os novatos, recém-chegados, que possuem menos capital e recorrem às estratégias de “subversão” ou “sucessão”⁴ (p. 121), obrigando aos mais velhos saírem do conforto e do silêncio de suas posições estabelecidas. Todo esse movimento é definido por Bourdieu como *entrada no campo*, e é por meio dele que as estruturas de um campo são construídas e se mantêm em constante reprodução e/ou conservação.

Assim, para que esse processo ocorra existem ritos de admissão pelos quais os novatos precisam passar para conseguirem o “direito de entrada” (2003b, p. 122) em um campo. Esses ritos são feitos através de mecanismos de *seleção* e *cooptação* que, no primeiro momento, selecionam os recém-chegados que parecem estar cientes dos valores do campo que desejam entrar e, depois, os submetem a um processo de cooptação, “que podemos

⁴ As estratégias de sucessão são definidas por práticas pautadas pela “[...] invenção segundo uma arte de inventar já inventada, que resolvendo problemas suscetíveis de serem colocados nos limites da problemática estabelecida pela aplicação de métodos garantidos, tende a fazer esquecer que ela só resolve os problemas que pode colocar ou só coloca problemas que pode resolver” (BOURDIEU, 1976, p.139). Já as estratégias de subversão definem-se por um descompromisso com os cânones em vigor, “[...] uma alternativa nítida, sem compromisso possível, entre dois sistemas mutuamente exclusivos. Os fundadores de uma ordem científica herética rompem o contrato de troca que os candidatos à sucessão aceitam, ao menos tacitamente: não reconhecem senão o princípio de legitimação que pretendem impor, eles não aceitam entrar no ciclo das trocas de reconhecimento que assegura a transmissão regularizada de e autoridade científica entre os detentores e os pretendentes” (BOURDIEU, 1976, p.139).

descrever como um conjunto de mecanismos, de ações empreendidas pelo campo visando inculcar um *habitus* no novato” (CRUZ, 2016, p. 40). Em outras palavras, ao ser cooptado o recém-chegado vai aos poucos adquirindo o *habitus* daquele campo, compreendendo sua posição dentro dele, seu grau de prestígio, quais são as ordens já estabelecidas e qual é a sua relação com o capital específico daquele jogo. De toda forma, a existência dos novatos é essencial, pois é por meio dela que se conserva um campo e que se mantém sua ordem e valor.

Neste capítulo, buscaremos focalizar nossa análise em apenas dois campos em meio a diversidade de outros campos que resvalam na constituição do percurso histórico da LI no Brasil e que chegam a exercer influência no campo educacional. Nossa intenção ao fazê-lo é abrir caminhos para a discussão que ocorre no capítulo II sobre a efetivação – porém não legitimação – da Língua Inglesa para Crianças⁵ (doravante LIC) enquanto disciplina nas grades curriculares das escolas tanto da rede pública quanto da rede privada do país, tendo como pano de fundo a discussão do estudo de caso do Projeto *Early Bird* (implementado em algumas escolas da rede estadual de São Paulo). Para essa análise, tomamos por base o movimento de *entradados campos* científico e econômico - campos que nem sempre estiveram vinculados de forma clara ao campo da educação - a um momento que revela tensões na maneira como as *lógicas* a eles vinculadas foram e são implantadas no percurso da LI no Brasil no campo educacional, especialmente quando essas mesmas lógicas chegam até a LIC.

Para isso, buscando uma visão horizontal do processo histórico envolvendo a constituição da LI como disciplina escolar, vamos explorar características dos campos científico e econômico com o objetivo de analisá-los de acordo com suas estruturas constitutivas. A seção 1.1.2 visa compreender os capitais específicos de cada um desses campos, focalizando a forma como esses capitais podem exercer influência no campo educacional sendo, por meio deles, estabelecido o movimento de *entrada no campo*.

⁵Quando nos referimos à LIC estamos especificando o inglês dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º.

1.1.2 Os campos científico e econômico

Característica comum em todos os campos, a *Illusio*

[...] é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar [...] *Illusio* [...] é dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele [...] É “estar em”, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos [...] Os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *Illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social (BOURDIEU, 2005, p.139-140).

Estar no jogo, envolvido com ele - ao ponto de levá-lo à sério - é como agentes e instituições agem objetivando manter o jogo sempre vivo. O capital específico que cada campo dispõe faz com que os jogadores entendam a importância de se estar em jogo e de se travar disputas pelo seu domínio. Seja um jogador dominante, que retém consigo em um espaço de tempo o conjunto de capitais significativos para a valia do campo, e que procura sempre mantê-los em seu comando, pois sabe que é a sua posição que define o que realmente vai importar, seja um jogador recém-chegado, que busca adquirir o *habitus* do campo por meio de atitudes de subversão ou sucessão. Todas essas posições determinam a estrutura e a configuração de um campo, além de mantê-lo em constante estado de perpetuação.

Os dois campos que esta seção se propõe a analisar possuem em si *Illusio* (interesses) e capitais muito diferentes em jogo, mas que na história do ensino de LI no Brasil passaram a ter propósitos convergentes quando buscaram alicerçar-se no interior da configuração do campo educacional do país.

Para Bourdieu (2003a), existe uma série de campos sociais (os campos de produção cultural, do qual faz parte o científico) cuja *Illusio* ou interesse está voltado sobre “uma inversão da lei fundamental do mundo econômico e nos quais a lei do interesse econômico é suspensa” (2005, p. 153), ou seja, uma forma particular de *Illusio* que sustenta a ideia “antieconômica” de desenvolvimento do jogo. O interesse está em justamente parecer-se desinteressado, em demonstrar um interesse puro, genuíno, que estabelece sua lógica em bens simbólicos dos quais não se espera, “em tese”, nenhum tipo de retorno econômico. Essa “economia do avesso”, respaldada por um “interesse pelo desinteresse” (1996) assente que os

bens simbólicos produzidos por esses campos distinguem-se dos bens de valor produzidos por outros determinados campos (como o econômico, por exemplo) por esses possuírem em seus produtos, bens e mercadorias no talhe da lógica econômica do valor mercantil.

Entretanto, ainda que diferentes, os dois campos aqui analisados não escapam ao que Bourdieu chama de “características comuns a todos os campos”;

Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo [...] é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo (2003a, p. 29).

Dessa forma, de acordo com nossa hipótese, para compreendermos o que ocorreu com a LI ao passar dos anos é importante destacar que as lutas travadas no interior dos campos científico e econômico são representações concernentes da constituição distinta de *Illusio*bourdieusiana em ambos, ainda que, na análise do autor, eles não se diferenciem tanto quanto aos meios para atingirem seus fins.

No campo científico, diferente das outras formas de interesses habituais da existência cotidiana, a primeira leitura feita por Bourdieu é aquela que afasta a ciência dos interesses que estão, principalmente, em jogo no campo econômico, e a aproxima dos bens de valor simbólico resultantes do “interesse desinteressado” (2003a, p. 31).

A partir disso, Bourdieu diferencia os principais agentes/instituições em ação no campo científico, dividindo-os entre “capitalistas cientistas” e “os capitalistas simplesmente” e ressalta que, apesar de sua aparente neutralidade competitiva, a lógica científica apresenta caminhos não tão afastados da lógica econômica. Para o autor, nesta segunda leitura, as estratégias dos agentes no campo científico acontecem sempre por meio de ações ambíguas, tanto interessadas quanto desinteressadas, que transformam as atitudes dos “capitalistas cientistas” em atitudes apenas de “capitalistas” como outros quaisquer. Essa outra interpretação se dá justamente pelo questionamento da visão “hagiográfica da ciência” (2003a, p. 31), como se não houvesse no campo científico a competição entre os seus - que estão em estreitas disputas, muito mais pelos troféus oferecidos, do que pelo interesse genuíno pela pesquisa ou por seus bens de valor simbólico.

Ainda assim, apesar da nebulosidade acerca dos motivos geradores das lutas travadas no campo científico, são elas que garantem a sua autonomia perante censuras providas de outras forças como, por exemplo, as pressões do mundo social:

Mas o que faz a especificidade do campo científico é aquilo sobre o que os concorrentes estão de acordo acerca dos princípios de verificação da conformidade ao “real”, acerca dos métodos comuns de validação de teses e de hipóteses, logo sobre o contrato tácito, inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o *trabalho de objetivação* (2003a, p. 33, grifo do autor).

A esse “real”, Bourdieu identifica como “realidade dotada de todos os meios de impor seu veredito mediante o arsenal de métodos, como, por exemplo [...] *a imposição de disciplinas* [...]” (2003a, p.34, grifo nosso), ou seja, tudo aquilo que o campo utiliza para fazer valer suas razões e seu *habitus* em favor da manutenção de seus capitais específicos.

E o campo científico manifesta-se por meio de duas espécies distintas de capitais científicos:

De um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ele assegura. De outro, um poder específico, “prestígio” pessoal, que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os “colégios invisíveis” de eruditos unidos por relação de estima mútua) (2003a, p. 35).

De acordo com Cruz (2016), o capital científico de ordem política é, devido sua natureza institucional, o que fundamenta a relação entre um campo científico e um campo acadêmico, já que é no espaço institucional acadêmico que o capital científico de prestígio social se estabelece e se objetiva em posições de poder. Sendo assim, o lugar em que essas relações entre agentes e instituições se consagram e se estabelecem é o do ensino superior, sobretudo nas universidades; local onde encontramos o desenvolvimento de excelência das práticas científicas, que são transformadas, a posteriori, em conhecimento *disciplinar* (áreas de saber) (SOUSA SANTOS, 2011; CRUZ, 2016).

O conhecimento científico produzido nas universidades se organiza em subcampos de saber acadêmico e, a partir disso, em disciplinas acadêmicas:

Os capitais científicos objetivados no interior dessas disciplinas se convertem em capitais simbólicos disputados na forma de cargos e funções em instituições de pesquisa, universitárias ou não, a partir das quais definem um conjunto de relações de poder que caracteriza sua prática como política e cognitiva, ao mesmo tempo (BOURDIEU, 2003a, p. 30).

Em nosso trabalho, consideramos que a história do campo científico e do subcampo das LEs - que está no seu interior como um espaço específico concorrencial - vai, aos poucos, se tornando cada vez mais autônoma por meio da legitimação de uma autoridade formal (sobretudo a que vem do Estado) que cria espaços, instituições e contrata agentes, auxiliando no processo de estabilização da relação desse conhecimento científico com a sociedade através da *escola* e, conseqüentemente, das *disciplinas escolares* nos currículos escolares.

A *lógica* científica estabelecida e respaldada pelo seu lugar de desenvolvimento e circulação (como, por exemplo, a universidade e as disciplinas acadêmicas) se prontifica, com a legitimação do Estado, a fazer seu *movimento de entrada das lógicas* de funcionamento no campo educacional, objetivando-se por meio de disciplinas escolares que são criadas e moldadas pelos capitais em jogo no campo científico e que ganham a legitimação formal do Estado quando surgem como escolha principal nos currículos escolares. Em termos bourdieusianos, o conhecimento científico objetivado através de seus agentes nas instituições universitárias, apresenta-se como conhecimento disciplinar, primeiramente acadêmico e, em seguida, devido sua autonomia e poder simbólico, em conhecimento disciplinar escolar.

Como neste trabalho focalizamos especificamente o percurso da LI no Brasil (e, logo após, a LIC nas escolas do país, analisando o projeto *Early Bird*), teremos na seção 1.2 a discussão mais abrangente dos processos decorridos ao longo da história em que nos são apresentados os momentos nos quais a LI circulou e circula em meios de disputas que a posicionam em lugares centrais no subcampo das LEs e, com isso, no campo educacional. Esse jogo permitiu à LI adentrar-se quase que completamente em todos os segmentos de ensino do campo educacional e, em nossa hipótese, é nesse espaço chamado de subcampo das LEs que a LI pode se movimentar como capital simbólico no interior dos campos científico, educacional e econômico, garantindo a ela uma posição relacional em todos eles.

Dessa forma, ao elegermos neste trabalho dois campos específicos para serem analisados na história da LI, nos cabe entender que o ponto de encontro entre as lógicas científicas e econômicas ocorre quando estas acabam se mesclando em situações de heteronomia e pressões externas ocorridas no interior do campo científico:

De fato, o mundo da ciência, como o mundo econômico, conhece relações de forças, fenômenos de concentração do capital e do poder ou mesmo de monopólio, relações sociais de dominação que implicam uma apropriação dos meios de produção e de reprodução, conhece também lutas que, em parte, têm por móvel o controle dos meios de produção e reprodução específicos, próprios do subuniverso considerado. Se é assim, entre outras

razões, é porque a economia antieconômica – voltarei a esse ponto – da ordem propriamente científica permanece enraizada na economia e porque mediante ela se tem acesso ao poder econômico (ou político) e às estratégias propriamente políticas que visam conquistá-los ou conservá-los (BOURDIEU, 2003a, p. 34).

Quanto mais dependente uma atividade científica é de recursos econômicos para se realizar, mais seu grau de autonomia oscila e se desequilibra no interior do seu campo. Contudo, um subcampo não é o único responsável por essa conduta de subordinação; se o campo científico não está protegido contra intrusões, “mediante, principalmente, o direito de entrada mais ou menos elevado que ele impõe aos recém-chegados” (2003a, p. 35), sua capacidade de controle de seus agentes fica frágil e vulnerável, ocasionando a implementação da lógica econômica sob a científica.

Por sua vez, o campo econômico, como assinala Bourdieu, é diferente de outros campos “pelo fato de que as sanções são especialmente brutais e que as condutas podem se atribuir publicamente como fim a busca aberta da maximização do lucro material individual” (1997, p. 15). O interesse econômico é a forma de *Illusio* que justifica o investimento no jogo e, assim sendo, os capitais específicos distribuídos entre seus agentes ganham diferentes formas de acordo com os diferentes interesses em jogo nesse campo. Essas diferenças agem exercendo uma força de efeito estrutural no campo econômico, ou seja - em uma visão relacional - modificam as posições relativas e as performances de todas as espécies de capitais detidas por todos os diferentes tipos de agentes existentes em seu interior.

Nossa proposta é considerar a LI como um capital simbólico ligado ao campo econômico que, por meio do movimento de entrada de sua *lógica* de funcionamento - assim como o financeiro, cultural, tecnológico, comercial, etc - possui características que estão relacionadas ao funcionamento do campo econômico. Ao estar a ele subordinado, o capital simbólico “reside no controle de recursos simbólicos baseados sobre conhecimento e reconhecimento, como a imagem da marca, a fidelidade da marca” (BOURDIEU, 1997, p. 15), um poder simbólico que funciona como forma de crédito e supõe que seu funcionamento está baseado na crença de que os agentes agem como agem por acreditarem que esse capital vale o investimento econômico.

Dessa forma, notamos que tanto no campo científico como no campo econômico, o capital simbólico é algo valioso e poderoso, capaz de exercer influência nas estruturas da constituição de um campo. Evidentemente, no campo científico, o capital simbólico está respaldado pelo discurso do “interesse pelo desinteresse”, o que ocorre de maneira contrária

ao campo econômico, que possui no capital simbólico a ideia de convencimento para o lucro. No caso da LI, estamos tratando de capitais simbólicos com razões diferentes, advindos de campos diferentes, mas que – cada qual em sua constituição – transformam a LI em uma das Línguas Estrangeiras Modernas de mais reconhecimento e posicionamento no mundo atual.

A seguir, em um esforço preliminar de delimitar o percurso da LI no interior do campo educacional brasileiro, visamos compreender a formação da identidade da LI enquanto disciplina educacional, buscando apontar os momentos-chave que, ao nosso ver, foram responsáveis historicamente por sua hegemonia no subcampo das LEs e no campo educacional. Propomos fazer essa leitura conforme o conceito de campo de Pierre Bourdieu.

1.2 A criação de uma identidade disciplinar: o percurso histórico da LI no interior do campo educacional brasileiro

Ao descrever cinco séculos de fatos, obras e personalidades relevantes para a história do ensino de LEs no país, Almeida Filho (2003) em *Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil* constrói, de forma cronológica, uma periodização que vai desde Brasil Colônia até a data de publicação de seu estudo, em 2003.

A partir de uma divisão em dois macropérios, *ontem* e *hoje*, o autor subdivide o período *ontem* em *ontem longínquo* (1500-1808), *ontem próximo* (1808-1930), e *ontem moderno* (1931-1978). Quanto ao *hoje*, ele inicia-se a partir de 1978 e vai até o ano de 2003.

Nosso objetivo neste momento é descrever os principais movimentos que marcaram historicamente a formação de LI como disciplina escolar, e discutir como se deu o processo pelo qual a LI foi ocupando lugares centrais e de poder dentro do campo educacional. Nosso percurso se inicia no período denominado por Almeida Filho como *ontem próximo*, o qual é por nós subdividido entre partes I e II, e se estende até o *hoje* que, em nossa construção, finda-se em meados da segunda década do século XXI.

1.2.1 *O ontem próximo (1808 a 1889): parte I*

Os três séculos denominados por *ontem longínquo*, que englobam o período Colonial Brasileiro (1500 – 1808), têm no próprio português a LE a ser aprendida pelos índios na tentativa de assimilá-los à Igreja e ao cristianismo (ALMEIDA FILHO, 2003). Após esses primórdios da catequização indígena, jesuítas e reformas pombalinas, o que temos é o período que se estende desde a chegada da Família Real portuguesa ao Rio de Janeiro (1808), até a instauração e vigência da primeira República (1889 a 1930), ou seja, o *ontem próximo*.

Para o autor, esse período é marcado pela preterição da educação básica a um plano desimportante de maneira geral, até mesmo quanto ao ensino de línguas que “pouco se acrescenta às formas clássicas de se enfocarem os textos para a explicação e a tradução além da gramática minuciosamente acerbada, ilustrada e praticada” (2003, p. 22).

Em 1808, o Brasil transformava-se na Sede do Reino Português e passava a testemunhar o regime monárquico que o acompanharia até a Proclamação da República (CARVALHO, 1993). Preocupada com sua nova condição, a Coroa Portuguesa, no que tange ao âmbito intelectual, promulga uma grande quantidade de Cartas Régias, Decretos e Alvarás na tentativa de gerenciar a monarquia instalada às pressas na Colônia. Tais medidas podem ser notadas com a criação da Imprensa Régia (1808), a Biblioteca Pública (1810), o Museu Nacional (1818), o Teatro Real de São João (1813) e a fundação de cursos superiores como a Academia Real da Marinha (1808), e os cursos de cirurgia na Bahia e de cirurgia e anatomia no Rio (ambos em 1808).

Quanto à história do ensino de LI no Estado do Brasil, o marco mais importante deu-se no ano de 1809 (sobretudo após a abertura dos portos), quando o príncipe regente D. João, por meio da Decisão nº 29, de 14 de julho, assinou a criação das primeiras cadeiras de inglês e francês no país (OLIVEIRA, 1999). Tal fato foi significativo se considerarmos que a vinda da Família Real ao Brasil estava objetivamente relacionada à Inglaterra e aos acordos da época. O aumento do tráfico e das relações comerciais entre as nações inglesas e portuguesas em terras brasileiras demonstrava que ao fugir de Portugal com as tropas napoleônicas em seu encalço, D. João não só estava abandonando a nação portuguesa “em cumprimento dos planos de Inglaterra” (BRAGA, 1898 apud OLIVEIRA, 2006, p. 32), como também inaugurava um período de importantes mudanças no panorama educacional do país.

Dessa forma, a criação das cadeiras de inglês e francês “para o aumento e prosperidade da instrução pública” (OLIVEIRA, 2006, p. 24) oficializava o ensino de ambas as línguas na Corte do Brasil, e demonstrava a influência exercida pelo enciclopedismo francês e pelo empirismo inglês na educação portuguesa⁶. Em contrapartida, os altos investimentos com o ensino superior muito tinham a ver com o mercado de trabalho da época (OLIVEIRA, 1999), pois para suprir as necessidades de desenvolvimento do reino, a criação de mão de obra qualificada se fazia urgente:

A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo [proporcionar educação para uma elite], com o que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática (ROMANELLI, 1984, p. 38-39, apud OLIVEIRA, 1999, p. 25).

De fato, apesar do caráter literário e humanista que assumiam as Cartas Régias (OLIVEIRA, 1999, 2006), os investimentos no ensino superior e o abandono dos estudos primários e secundários indicavam o cunho imediatista e prático em que se firmavam os primeiros acordos da criação de um sistema educativo no Brasil.

Contudo, ao que nos interessa, é que se por um lado a língua francesa – então considerada universal – parecia ter atingido as intenções culturais e literárias do Decreto de 1809, sendo até mesmo requisito para o ingresso em cursos superiores (OLIVEIRA, 2003, p. 87), a entrada no campo educacional pela LI deu-se por necessidades e intenções diferentes no novo reino, apesar de também ser tida como uma “língua de cultura, do acesso ao conhecimento científico” (VIDOTTI, 2012, p. 57).

Manuel José de Freiras ao publicar em 1820 pela Impressão Régia a primeira gramática da Língua Inglesa, *Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para Uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras*, aponta seus motivos logo no prefácio:

Animado pois por um coração liberal, resolvi preparar este Compêndio, considerando o tráfico e as relações comerciais da Nação Portuguesa com a Inglesa, e a falta de um Compêndio da Gramática de ambas, para iniciare facilitar a Mocidade ao uso das suas Línguas, com a clareza, justeza e simplicidade possível; e penso que os pais de família, desejosos de melhor conhecimento, e, em parte, de mais civil e moral Educação para seus filhos, aprovarão este meu desígnio (CAMARGO; MORAES, 1993 apud OLIVEIRA, 1999, p. 28).

⁶Sobre os termos enciclopedismo e empirismo, Cf. ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 2ª ed, São Paulo, Martins Fontes, 1998.

Apesar da menção ao seu caráter educativo e moralizante, a obra - cuja perspectiva de ensino baseava-se nas formas clássicas - propunha abordar a LI com “clareza, justeza e simplicidade possível”, tendo por objetivo suprir as necessidades do incipiente mercado de trabalho no país e facilitar a comunicação nas relações comerciais com a Inglaterra (OLIVEIRA, 1999). Essa finalidade prática do ensino de LI era ainda mais ressaltada (e motivada) quando, inexistente no currículo dos estudos secundários, a língua não era exigida para ingresso nos cursos superiores.

Assim, nos anos de reinado de D. João VI (1808 – 1821), o inglês transformava-se em uma disciplina complementar aos estudos primários, parecendo ter seus objetivos instrumentais acobertados por argumentos comparativos a outras Línguas:

Se a Língua Latina tem servido até hoje, pelo menos, de condutora aos princípios literários e familiares; se a Língua Francesa tem sido universal, e por este motivo, já recebida como parte integrante da Educação, e semelhantemente a Música e Dança, etc; com quanta razão devemos nós julgar ser a Língua Inglesa necessária à Mocidade, quando nos vemos entrelaçados em negociações com esta nação, e ouvindo diariamente o som vocal de seu idioma, que também facilita e convida os novos alunos a entrar com desejo no conhecimento dos seus termos e frases (FREIRAS, 1820 apud OLIVEIRA, 1999, p. 29).

Ao relacionar o ensino das línguas quanto às motivações em aprendê-las, o autor as coloca em pé de igualdade ainda que para isso utilize premissas distintas. Para o latim, a necessidade de seu ensino e aprendizagem eram indiscutíveis, já que a língua era considerada, como ressaltava Freiras na citação acima, “condutora aos princípios literários e familiares”. O mesmo ocorria com o francês que, ainda de acordo com o autor, tinha sua presença justificada pela universalidade e por sua integração à Educação. Já o inglês, o motivo, a razão para o seu estudo era outro, como podemos ver na citação de Freiras, que o coloca como o idioma dos “entrelaços em negociações”, referindo-se às necessidades de comunicação entre o Brasil e a Inglaterra nas questões das transações econômicas.

Dessa forma, pelo contato com a LI e a necessidade de se usá-la para fins econômicos, o idioma era associado, metaforicamente, a uma moeda de troca para o mundo das negociações, tendo, em nossa hipótese, seus primeiros passos rumo ao patamar de língua veicular. Diferente da língua latina e da francesa que tinham a favor de seu ensino argumentos culturais e *status* consolidados, o ensino de inglês estava voltado para a utilidade prática da boa colocação profissional; um bem simbólico que, quando adquirido, transformava-se em bem econômico para aqueles que almejavam aprendê-lo.

Assim, simbolicamente, a obra de Manuel José de Freiras inaugura na História do ensino de LI no Brasil uma trajetória de pensamentos que reverbera até os dias de hoje: a lógica econômica, imersa na lógica escolar, transfigura a LI em um produto com retornos muito bem delimitados.

Essa dicotomia entre o francês e o inglês no princípio da educação brasileira deixa marcas atuais, como observado no texto de 2014 de Charlot:

Lá onde estou vivendo, em Aracaju, no Nordeste brasileiro, é interessante comparar a Aliança Francesa e a Cultura Inglesa. A Aliança Francesa acolhe os seus alunos em um velho prédio, com pequenas salas tradicionais, pouco material, uma biblioteca de tipo tradicional. A Cultura Inglesa recebe-os em um prédio moderno, com vidros grandes e todo o equipamento moderno. É a diferença entre aprender uma língua e entrar na competição internacional (p. 25).

Assim, após esse primeiro passo dentro do campo educacional, o que temos é uma sucessão de acontecimentos que ora marca a presença do inglês como disciplina escolar, ora o coloca de lado no ensino sistemático do país, como podemos ver na história que se segue.

Após o retorno de D. João para Portugal no dia 26 de abril de 1821, instaura-se um novo período na História brasileira e na História da educação brasileira, iniciado com o grito de Independência de D. Pedro I.

Nos anos de Primeiro Reinado (1822 – 1831), o Imperador cria os cursos primários em todo o país, adotando um plano para a instrução primária denominado Sistema de Ensino Mútuo (Método Lancasteriano), “bastante em voga na Inglaterra e já propagado na França, Suíça, Rússia e Estados Unidos” (VIDOTTI, 2012, p. 38).

Quanto ao inglês, em 1831, ano da abdicação de D. Pedro I e início do Período Regencial (1831 – 1840), foram baixados os Estatutos dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império que previam a incorporação às Academias de seis cadeiras destinadas a ministrar os conhecimentos exigidos para os exames preparatórios; entre elas estava a de inglês e de francês⁷ (VIDOTTI, 2012).

Dessa forma, chegamos em 1837, ano de criação do Colégio Pedro II, “estabelecimento que serviria de modelo para a instrução pública secundária na Corte e seria destinado a nortear a iniciativa das províncias” (VIDOTTI, 2012, p. 40) que, além de refletir o desejo de elevação cultural do país recém-independente, também simbolizava o progresso necessário para as mudanças políticas. Autores como Chagas (1976) e Paiva (2003)

⁷De acordo com a autora, foi apenas em 1853 que a LI passou a ser exigida para admissão nos Cursos Jurídicos e de Medicina.

consideraram a criação do colégio o primeiro marco do ensino oficial de LEs no país, apesar da sua oscilante trajetória de reformas e cargas horárias que podem ser notadas ao longo do Segundo Reinado.

Com efeito, a partir do Segundo Reinado (1840 – 1889), mudanças políticas, sociais e econômicas impactaram efetivamente o âmbito educacional, provocando desarticulações entre os segmentos de ensino.⁸ Essas transformações afetaram de forma direta a LI como disciplina escolar, reorganizando sua autonomia dentro do campo educacional e do subcampo das LEs, principalmente quanto ao espaço por ela ocupado no currículo do Colégio D. Pedro II. É importante aqui destacar o quão forte foi o braço econômico nas decisões curriculares. Ele era, na maioria dos casos, o que determinava a presença ou ausência de certas disciplinas, demonstrando que o grau de autonomia do – ainda incipiente subcampo das LEs – encontrava-se frágil e quase sem respaldo científico.

Assim, a partir do dia 2 de dezembro de 1837,⁹ o inglês passou a fazer parte do currículo obrigatório do Colégio D. Pedro II assim como as línguas latina, grega e francesa faziam, recebendo as mesmas imposições quanto aos métodos de ensino:

O ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas (LEFFA, 1999, p.14).

Os sucessivos decretos que reformavam o colégio definiam a distribuição e seriação das disciplinas dos cursos e estabeleciam o conteúdo a ser desenvolvido em cada matéria. No que se refere à LI, logo na primeira reforma aprovada pelo Ministro Antônio Carlos por meio do Decreto n.º 62, de 1.º de fevereiro de 1841 – reforma esta que fixava em sete o total de anos do curso completo do colégio – nota-se que o ensino das línguas clássicas e modernas

⁸ De acordo com Oliveira (1999), as tendências regionalistas que se manifestavam e ganhavam força durante o reinado de D. Pedro I atingiram seu ponto máximo com a promulgação da Lei de Reformas Constitucionais (o Ato Adicional, em 12 de agosto de 1834). Tal legislação afetou de forma profunda a educação brasileira, transferindo às assembleias provinciais o direito de legislar sobre a instrução primária e secundária. Ao governo da União competia apenas administrar as instituições de ensino superior. As consequências dessa isenção de responsabilidade do poder executivo acarretou na “completa desarticulação dos dois primeiros graus de ensino, que, condicionados às diferenças regionais, fragmentavam-se de maneira incoerente, sem qualquer plano ou método” (p. 35) prejudicando a articulação com o ensino superior.

⁹ Ano no qual o regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos decretou a conversão do Seminário de São Joaquim em Colégio de Pedro II, primeira instituição de ensino secundário criada na Corte e mantida pelo governo para servir de modelo às demais (OLIVEIRA, 1999, p. 36).

(agora o alemão também fazia parte do currículo) era exigido e possuía aulas ministradas em quase todos os anos do curso.¹⁰

Nas outras reformas que se seguiram, temos em 1855 a Couto Ferraz, que dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro com 4 anos e o segundo com 3. De acordo com Oliveira (1999), após essa reforma, o ensino de LI era ministrado a partir do segundo ano do primeiro ciclo, tendo por ênfase a “leitura, gramática e versão fácil” e o “aperfeiçoamento no estudo da língua e conversa” (p. 42). Já no segundo ciclo, estudava-se a “retórica, além das regras de eloquência e de composição” da língua (p. 42).

Segundo Vidotti,

As Reformas educacionais decorrentes da Reforma Couto Ferraz apresentaram mudanças modestas em relação ao ensino da língua inglesa. Parte dessas alterações referia-se às aulas preparatórias e exames para os Estudos Superiores. A partir dessa Reforma, até o fim do Período Imperial, transcorreram-se outras: Reforma Marquês de Olinda (1857); Reforma Sousa Ramos (1862); Reforma Paulino de Sousa (1870); Reforma Cunha Figueiredo (1876); Reforma Leôncio de Carvalho (1878); Reforma Homem de Melo (1881) (2012, p. 42).

Quanto à carga horária, Chagas (1957) argumenta que apesar de não haver estatísticas exatas do ensino de LE no Brasil no Período Imperial, as leis, decretos e portarias apontam para a existência de uma queda gradual no prestígio das LEs na escola de forma geral. A Reforma Ministro Sousa Ramos (1962), por exemplo, aprova as línguas italiana e alemã como parte do currículo optativo e atrasa o ensino de inglês para o terceiro ano do primeiro ciclo do ensino secundário (OLIVEIRA, 1999). Já em 1876, com a Reforma Cunha Figueiredo, a carga horária de LI é consideravelmente reduzida, passando a ser exigida apenas a partir do quinto ano. Dois anos depois, em 1878, a Reforma Ministro Leôncio de Carvalho amplia novamente sua carga para os terceiro e quarto anos. Por fim, a última reforma pela qual passou o Colégio D. Pedro II durante o Império ocorreu em 1881 com o Ministro Barão Homem de Mello e transferiu o ensino de inglês para os quartos e quinto anos.

Toda essa oscilação nos ajuda a ter uma visão relacional do espaço social que vinha sendo criado em torno da LI no incipiente campo educacional brasileiro. As relações entre os agentes não eram claras, pois eles próprios ainda não estavam bem delimitados dentro desse espaço específico que era o subcampo das LEs, e que no campo educacional era objetivado como ensino e aprendizagem de idiomas através das disciplinas escolares. As grandes

¹⁰Ainda de acordo com Oliveira, as aulas de latim e francês eram dadas em todos os anos do curso; as de inglês a partir do segundo ano; e as de grego e alemão a partir do terceiro (1999).

mudanças, por vezes ocorrendo em tão curto espaço de tempo, trazem à luz o quão sujeitável a fenômenos externos (acontecimentos políticos e econômicos) estava a LI no fim do Segundo Reinado. Isso se mostra substancialmente verdadeiro quando, ao ser proclamada a República, em 1889, o então Colégio D. Pedro II, denominado agora por “Ginásio Nacional”, exclui a LI do currículo obrigatório, podendo ser ela substituída pela língua alemã, conforme a Reforma Benjamin Constant (VIDOTTI, 2012).

1.2.2 O ontem próximo (1889 a 1930): parte II

Com a Proclamação da República, um novo período de reorganização econômica e política atravessa o país. A transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado, a incipiente imigração, a urbanização e o coronelismo resultante da política cafeeira são concomitantes à forte presença do capital estrangeiro, primeiro da Inglaterra e depois dos Estados Unidos (SOUZA, 2005) no território brasileiro. Na educação, há destaque para as ideias positivistas que trouxeram “um cientificismo e a ênfase na ética cívica” (SOUZA, 2005, p. 106), e para a Reforma Benjamin Constant¹¹ (1890), responsável pela introdução dos estudos das ciências.

Quanto ao ensino de LI no início da República, como dito acima, a Reforma Benjamin Constant representou um retrocesso para as LEs ao excluí-las do currículo obrigatório e atribuir ao seu ensino um caráter prático, como ocorreu ao longo do Segundo Império (SOUZA, 2005). Entretanto, essa reforma não chegou a se efetuar e, em 1892, com o Decreto 1.041 assinado por Fernando Lobo, praticamente todas as mudanças implementadas por Benjamin Constant são revertidas e as LEs retornam à obrigatoriedade do currículo. Segundo Souza (2005, p. 114), com o Decreto 1.041 ocorre “a primeira reforma da Primeira República que mais horas de estudo destinou às línguas estrangeiras, tanto clássicas quanto modernas.”

Outra importante determinação para as LEs acontece após a Reforma Amaro Cavalcanti, em 30 de março de 1898, que reintroduz as línguas clássicas (latim e grego) ao

¹¹ Segundo Souza (2005), a proposta de Benjamin Constant introduziu o estudo das ciências, com marcas do humanismo e do Enciclopedismo, herança do Iluminismo. Além disso, a influência do Positivismo ajudou a trazer a laicização do ensino público, fruto da nova ordem republicana. A institucionalização da liberdade de culto favoreceu a expansão de colégios privados que trouxeram novas técnicas educacionais, particularmente as norte-americanas, sendo elas introduzidas e conhecidas no Brasil.

currículo. Dessa vez, ao contrário do que acontecia no Império – onde a metodologia para as línguas modernas era a mesma que as clássicas – as línguas mortas passaram a ser ensinadas com a metodologia das línguas vivas.

Já em 1911, a Lei Orgânica do Ensino foi instituída por Rivadávia Correia através do Decreto 8.659, de 05 de abril. Essa reforma marca a criação do exame de vestibular¹² e a transição do Colégio Dom Pedro II (não mais Ginásio Nacional) para o ensino de caráter profissionalizante.

Assim, chegamos à Primeira Guerra Mundial (1914-1918) vivenciando um país rumo à industrialização, que passava do sistema agrícola de exportação para uma sociedade semi-industrial. No que se refere ao sistema educacional, entretanto, é somente após a Primeira Guerra que a sociedade brasileira enxerga, de fato, mudanças na educação:

A urbanização, o aumento da população, o nacionalismo e a Semana de Arte Moderna de 1922 marcaram a década de 1920, abalando as estruturas políticas e culturais da República Velha. Todos esses fatores, aliados às notícias das reformas educacionais da Europa pós-guerra levaram a uma reformulação do sistema educacional brasileiro (SOUZA, 2015, p. 118).

Por meio do Decreto 16782-A (1925) foi implementada a reforma Rocha Vaz/João Luis Alves que diminuiu a carga horária destinada às línguas vivas e aumentou a do latim, chegando de “76 horas semanais/anuais em 1892” para “29 horas, o que é menos da metade” (LEFFA, 1999, p. 6). Pela primeira vez surge no currículo o ensino do italiano “oferecido como disciplina optativa, num tardio reflexo à imigração italiana do fim do séc. XIX” (SOUZA, 2005, p. 118).

Dessa forma, com a chegada da Revolução de 1930 e o início da Era Vargas, temos na análise de Chagas (1957) um grande questionamento sobre a metodologia de ensino das LEs na Primeira República. Para o autor, “se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas” (p. 89).

Com o fim do *ontem próximo*, o que se resulta do processo de construção da identidade de LI no campo educacional é pouco. Em termos de estruturação da língua como disciplina escolar, o que temos é um ensino de idioma ainda em grande oscilação que, igualmente a todas as outras LEs naquele período, tentava se estabilizar em um sistema

¹²Entretanto, foi em 1915, com a reforma Carlos Maximiliano, que de fato se regulamenta o exame de vestibular.

educacional ele mesmo pouco estável. Em noções bourdieusianas (1983), a condição necessária – mas não suficiente – para definir se um determinado espaço social se caracteriza como um campo é a sua autonomia relativa em relação a outros campos. Durante o período do *ontem próximo*, o campo educacional brasileiro esteve envolvido em dinâmicas complexas em torno da criação de suas fronteiras simbólicas que procuravam delimitar “seu território, seus agentes, suas regras, seus troféus, seus mecanismos de ingresso e de exclusão” (BARROS, 2003, p. 40). Entretanto, as constantes reformas que reorganizavam as estruturas internas do campo educacional demonstravam que objetos de disputas estavam sendo reconhecidos e colocados a prova dentro de um jogo que ainda tomava formas nesse período.

Um desses objetos foi a LI e sua configuração dentro do espaço concorrencial (subcampo das LEs) no interior do campo educacional. As mudanças de carga horária, o *status* como língua do mercado de trabalho, a falta de uma metodologia, fizeram com que a LI terminasse esse período com sua identidade disciplinar pouco estruturada.

Como veremos a seguir, é a partir de 1930 que realmente podemos notar o ingresso do Brasil “no panorama dos países que contam na produção mundial do conhecimento organizado para o ensino e aprendizagem de outros idiomas” (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 22).

1.2.3 *O ontem moderno (1930-1978)*

De acordo com Almeida Filho (2003), o período caracterizado como moderno conta com uma série de autores nacionais que surgem no cenário do ensino de LEs argumentando a favor de base científica para os métodos direto e audiolingual. Por Método Direto temos, segundo Chagas (1976), uma metodologia que propunha desenvolver o processo de ensino e aprendizagem das LEs diretamente na língua-alvo. Essa metodologia tinha como pressupostos ensinar a gramática de forma indutiva, evitar o uso da língua materna e, caso houvesse necessidade de tradução, esta era só utilizada quando a LE não fornecesse ferramentas necessárias para a compreensão do significado das palavras. Assim, o aluno deveria, com o Método Direto, aprender “a pensar na língua” (LEFFA, 1988, p. 216), uma vez que a ênfase dos estudos estava no símbolo oral, e não mais no escrito.

Já o Método Audiolingual, em concordância com o Direto, também focalizava o processo de aquisição de um idioma na linguagem oral. Contudo, o Audiolingual – tendo por suporte o behaviorismo de Skinner – entendia a língua como “um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta” (LEFFA, 1988, p. 222), ou seja, o ensino acontecia de forma gradual, por meio da prática e da automatização; “a gramática era ensinada através da analogia indutiva” (LEFFA, 1988, p. 223) e os avanços eram conquistados através de exercícios de repetição em situações de diálogos:

Carneiro Leão (1935) e Junqueira Schmidt (1935) são exemplos de autores nacionais influenciados pela reforma direitista francesa implementada em 1902. Chagas (1957) estabelece pela primeira vez um olhar histórico sobre o desenvolvimento do ensino de línguas no país e propõe periodizações e direções que mal alcançam o movimento estruturalista/audiolingualista no seu início no país na década de 1950. Não há, curiosamente, autores de obras teóricas estruturalistas nacionais nesse período, a não ser as de pioneiros como os de Mascherpe (1970) e Gomes de Matos (1976) cujas obras não chegaram a causar enorme impacto dado que autores estrangeiros de grande envergadura teórica são, já nessa época, largamente lidos e influentes no país (por exemplo, Rivers, 1969) e até eventualmente traduzidos aqui (como, por exemplo, Rivers, 1974; de Grève & van Passel, 1975; Halliday, Strevens & McIntosh, 1974) (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 21).

Dessa forma, iniciamos a Segunda República com Getúlio Vargas assumindo o Governo Provisório (1930 –1934) em um cenário político conturbado (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2006), ocasionado por vários movimentos armados da década de 1920 que levaram à derrocada do Presidente Washington Luiz. A chamada Revolução de 1930 e o novo contexto político e econômico em que se encontrava Vargas colocaram em pauta “a estrutura do ensino vigente no país e iniciaram-se as discussões para fazer prevalecer alguns dos princípios básicos em que se fundamentava o novo regime” (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2006, p. 2).

Nesse contexto, foram criados (por meio do decreto nº. 19.402 de 14 de novembro de 1930) os Ministérios da Educação e Saúde Pública, tendo por ministro o educador mineiro Francisco Campos. Logo após sua posse, em 1931, o então ministro efetivou a reforma homônima que objetivava “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada” (CHAGAS, 1957, p. 89), e que teve por medidas reestruturar todo o ensino brasileiro na tentativa de fazê-lo caminhar junto à nova ordem política de ideário nacionalista. Dentre as medidas estavam a criação do Conselho Nacional de Educação; a organização do ensino superior e a adoção do regime universitário; a organização do ensino secundário, instituindo o currículo seriado obrigatório; e a introdução de dois ciclos, o

fundamental de cinco anos com formação básica geral e o outro complementar de dois anos (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2006). De acordo com Souza (2005), a reforma Francisco Campos apresentou avanços, porém esqueceu-se do ensino primário, reforçando o esquema binário “secundário e profissional” que caracterizava o Ensino Médio.

No que tange o ensino de LEs e o campo econômico, é importante entender o contexto das relações internacionais travadas no início desse governo e a situação de indefinição em que se encontrava o Brasil antes da Segunda Guerra Mundial. Concomitante à sua simpatia pela política liberal-democrática de livre mercado norte-americana, Vargas também acenava para a Alemanha nazista de Hitler (SOUZA, 2005). O fato era que o “tradicional afrancesamento começava a cair em desuso” (SOUZA, 2005, p. 126) e agora, o moderno – o novo – ou era acessado por meio dos Estados Unidos, ou estava ligado aos alemães.¹³

Essa mudança de paradigmas internacionais influenciou os rumos tomados quanto ao ensino das LEs nas escolas, ou seja, no campo educacional. Com a reforma Francisco Campos, o latim passou a ter menos carga horária do que as línguas modernas e, como método oficial de ensino de idiomas, foi-se adotado o Método Direto:

Art. 1.o – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2006).¹⁴

Foi no próprio Colégio Pedro II que uma das mais importantes experiências quanto ao ensino de uma língua viva no país aconteceu (LEFFA, 1999; SOUZA, 2005). Apostando na reforma, o professor Carneiro Leão introduziu o Método Direto como experiência

¹³ De acordo com Souza (2005), apesar do aumento do prestígio das línguas inglesa e alemã, o francês ainda continuava sendo a língua com mais carga horária no currículo escolar.

¹⁴ A citação corresponde a texto do decreto no. 20.833, de 21 de dezembro de 1931.

metodológica, publicando, posteriormente, o livro *O ensino de línguas vivas*, que vem a ser um marco na história da metodologia de ensino de línguas no Brasil. Segundo Chagas (1957), apesar do programa não ter tido a desenvoltura esperada pela falta de professores capacitados para tal, o mérito da empreitada de Leão é grande, pois colocou em circulação novas ideias sobre o ensino de LEs no país.

Assim, logo após o primeiro momento do governo de Vargas, tivemos no Brasil o que o próprio nomeou como Estado Novo. Iniciava-se um regime político caracterizado pelo autoritarismo, nacionalismo e centralização do poder (SOUZA, 2005).

As primeiras medidas tomadas por Vargas na área da Educação derivaram da imposição da Constituição de 1937 e da efetivação das chamadas “Leis Orgânicas de Ensino”, definidas pelo novo Ministro da Educação, Gustavo Capanema.

Por meio da nova constituição, o Estado Novo “praticamente abriu mão de sua responsabilidade para com a educação pública, assumindo um papel subsidiário em relação ao ensino” (SOUZA, 2005, p. 137). Já as “Leis Orgânicas de Ensino”, ou Reforma Capanema, ordenou os ensinos primário (1946), secundário (1942), industrial (1942), comercial (1943), normal (1946) e agrícola (1946):

Além das “leis orgânicas”-0, o governo do Estado Novo forjou algumas entidades que, mais tarde, vieram a ter importância fundamental no processo de educação formal do país. Foram criados nessa época o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Com todas as críticas ao elitismo e ao conservadorismo feitas ao período, foi no Estado Novo que se estabeleceram os fundamentos de um sistema educacional para o país, algo que até então era inexistente (SOUZA, 2005, p. 138).

Além disso, a reforma que ocorreu em 1942, em medida de democratização, equiparou todas as modalidades de Ensino Médio (secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola), dando a todos os cursos o mesmo *status*. A partir daí, o Ensino Médio dividiu-se em dois ciclos, no qual o primeiro, denominado “ginásio”, tinha duração de quatro anos. Já o segundo ciclo foi ramificado em “clássico”, com ênfase no estudo de línguas clássicas e modernas, e em “científico”, com ênfase no estudo das ciências (física, química, biologia, matemática, etc.).

Quanto ao ensino de línguas, a reforma Capanema também adotou o Método Direto para as salas de aula, preocupando-se com “um ensino pronunciadamente prático”, porém sem recorrer somente aos objetivos instrumentais da aprendizagem. Foram traçados objetivos

educativos (“contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”) e culturais (“conhecimento da civilização estrangeira” e “capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano”)¹⁵ para os programas curriculares. Segundo Leffa (1999), todas as decisões – desde a língua a ser ensinada, a metodologia adotada e o programa que deveria ser cumprido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio – eram centralizadas e coordenadas pelo Ministério da Educação.

Dessa forma, a partir da criação do MEC, o que antes parecia não ter formas distintas começava a ganhar contornos mais claros: um campo educacional melhor delimitado surgiria no contexto brasileiro e o Ministério se tornaria a figura que delega valores, sejam eles simbólicos ou não, a todos os capitais educacionais dos quais ele é responsável e que estão em disputa em seu interior.

No caso da LI, para entendermos melhor sua situação dentro do campo educacional naquele momento, parece-nos adequado recorrer aos termos bourdieusianos por meio dos quais é necessário observar o espaço de posições objetivas por ela ocupada, assim como o que a envolvia dentro dessa estrutura: “É a estrutura das relações objetivas que determina o que eles podem ou não fazer” (BOURDIEU, 2003a, p. 23). Por *eles*, na citação de Bourdieu, temos os agentes e as instituições que estão em posição dentro do campo. A posição ocupada por eles é o que vai definir seus pontos de vista dentro desse campo, o seu lugar na estrutura de forças e suas estratégias nas disputas internas.

Há, ao nosso ver, o início da construção de identidade da LI como disciplina escolar a partir do momento que esta passa a ser, finalmente, trabalhada junto às questões metodológicas, tendo o Método Direto como principal ferramenta para as aulas de línguas. Essa opção não se construiu ao acaso, muito pelo contrário, vinha sendo estruturada desde 1931 com a reforma Francisco Campos e com os resultados derivados da ação de um outro campo: o *científico*. Além disso, a ascensão do inglês nos currículos escolares sofria influência do campo *econômico*, já que o espaço conquistado pelos Estados Unidos no Brasil e no mundo era como nunca visto (PAIVA, 2003) e ajudou a estabelecer a LI como uma língua de valor simbólico para seu processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, ao que nos interessa, cabe analisar a LI como uma entre todas as outras línguas ensinadas nas escolas do Estado Novo do Brasil da década de 1940 e 1950. Se pensarmos em uma visão macro, a LI encontrava-se dentro de um subcampo chamado LEs,

¹⁵Os textos entre aspas são os trechos das próprias “Leis Orgânicas de Ensino” e foram retirados de Leffa (1999).

que por sua vez estava posicionado como espaço concorrencial dentro de campos ainda maiores, como o científico, econômico e educacional. No interior do subcampo de LEs, o inglês, naquele momento, não gozava do *status* que outras línguas como o francês, por exemplo, gozava. Apesar do forte prestígio norte-americano e de o inglês, aos poucos, invadir “o espaço onde predominava soberana a língua francesa” (PAIVA, 2003, p.55), na visão micro da LI, o seu valor simbólico, a sua aprendizagem, ainda não a impulsionava como a LE preferencial nos currículos e cargas horárias escolares naquele momento, o que seria revertido no próximo período temporal analisado.

De toda forma, todos esses atos concretos resultantes da reforma Capanema fizeram-na um referencial histórico quanto ao ensino de línguas. Com a reforma, as LEs tiveram destaque como nunca; “todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o Ensino Médio lendo os autores nos originais” (LEFFA, 1999, p. 28). De acordo com a autora, visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 1940 e 1950 formam os anos dourados do ensino de LEs no país.

No entanto, com a chegada da década de 1960, temos um Brasil pós-suicídio de Vargas (1954), pós-Kubitschek (1956 – 1961) e Jânio Quadros (1961), e cenário de alguns acontecimentos responsáveis por findar a ascensão das LEs nas escolas do país.

Com a renúncia de Jânio Quadros, João Goulart assume a presidência em 1961 “sob protestos da elite política dominante” (SOUZA, 2005, p. 146). O contexto era o da Guerra Fria e o mundo encontrava-se dividido entre os Capitalistas (EUA) e os Socialistas (União Soviética). De acordo com Souza (2005), ao longo de seu governo no que diz respeito à educação, Jango propôs o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963 – 1965), fixando como prioridade a expansão do ensino primário, o desenvolvimento da pesquisa tecnológica e a formação de pessoal técnico. Apesar da grande oposição, Jango conseguiu avanços na área social, como o aumento dos gastos com educação em 5,93% e a criação do Plano Nacional da Educação, o PNE. Contudo, a despeito das medidas sociais desenvolvidas, antes de ser deposto, Jango publicamente relata a situação caótica da educação brasileira, na qual metade da população continuava analfabeta. Entretanto, foi ainda em seu primeiro ano de mandato que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada e publicada.

Além das decisões curriculares que objetivaram uma descentralização do ensino, a Lei 4.024/61 dividia o ensino em Pré-primário (até os seis anos), Primário (duração de 4 anos

para alunos a partir de sete anos ou mais) e Secundário (que foi dividido entre Ginásial com 4 anos e Colegial com, no mínimo, 3 anos) (SOUZA, 2005).

No que concerne às LEs, a LDB de 1961 age excluindo-as categoricamente do espaço escolar que até então tinham conquistado. O Conselho Estadual de Educação passa a ser o responsável pelas decisões quanto ao ensino de idiomas, o que suscita a retirada do latim do currículo, a redução significativa do francês e a permanência da LI sem grandes alterações curriculares. Nas palavras de Leffa (1999, p. 29), “a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema”, dando fim aos anos dourados das LEs no país. De acordo com Cruz (2016), a LDB de 1961 iniciou um movimento de cisão entre o ensino de idiomas e o ensino público, que mais tarde seria consumado com a LDB de 1971.

Toda essa situação advinda da primeira LDB não se alterou significativamente no período histórico que se seguiu. Após a derrubada de Jango (1964), dá-se início aos 21 anos de Regime Militar no país, nos quais cinco militares revezaram como presidentes nacionais; Humberto de Alencar Castello Branco, Artur da Costa e Silva, Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista de Figueiredo:

A ditadura foi exercida pela tecnoburocracia militar com apoio da burguesia nacional, as empresas multinacionais e economistas liberais pró-EUA, como Otávio Gouveia de Bulhões e Roberto Campos (apelidado pelos nacionalistas de Bob Fields, em um interessante jogo identitário). O ideário da construção de uma nação-potencial era o centro das ações, deixando a construção da democracia de lado. Tudo aquilo que não se adequasse aos interesses nacionais e internacionais tinha que ser controlado, o que levou a uma prática política ditatorial, com um alto grau de autoritarismo e violência (SOUZA, 2005, p. 153).

Durante a Ditadura Militar, precisamente entre junho de 1964 e janeiro de 1968, o MEC e a Agency for International Development firmaram doze acordos que se tornaram conhecidos como “os acordos MEC-USAID”. Como resultado desses acordos, a educação brasileira sujeitou-se às “determinações de técnicos norte-americanos, que acreditavam na necessidade de submeter as diretrizes da escola ao mercado, o que resultaria na Lei 5.692 de 1971” (SOUZA, 2005, p. 160). Legitimava-se, portanto, em território nacional, a forte influência dos vizinhos estadunidenses.

A departamentalização do ensino superior e a filosofia apontada para o mercado de trabalho em detrimento da formação humanística foram algumas das consequências do acordo MEC-USAID e que chegaram com força no período Médici. Foi em seu governo, aliás, que se

estabilizou a segunda LDB de 1971 (5.692/71) a qual, no conceito de Souza (2005), deu preferências ao ensino profissionalizante, em ordem de atender ao mercado de trabalho, prejudicando ainda mais o ensino de idiomas.

A LDB de 1971 não previa a inclusão oficial das aulas de LEs nas grades curriculares, ao contrário, estas eram previstas apenas em caráter excepcional por determinação do Conselho Federal de Educação. Além disso, o que poderia ter sido um grande avanço metodológico foi, em suma, um retrocesso para o ensino de idiomas nas escolas públicas do país, já que ao terem permissão para organizar classes com alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis linguísticos, as escolas acabavam retirando as LEs do 1º grau ou não ofereciam mais que uma hora por semana no 2º grau (LEFFA, 1999; SOUZA, 2005; CRUZ, 2016).

Outro duro golpe para as LEs foi a redução de 12 para 11 anos o ensino obrigatório, sendo o 1º grau com oito anos de duração e o 2º com três (LEFFA, 1999), o que acarretou em ainda menos tempo para essas disciplinas no currículo.

De acordo com Souza (2005), a LDB de 1971 foi publicada em um momento de grande repressão militar e, por isso, apresentava em suas ementas o espelho do período ditatorial, como a racionalização do trabalho escolar e a afeição ao ensino profissionalizante universal no 2º grau. De fato, toda essa situação foi determinante para construir uma visão de que a escola pública não era o espaço adequado ao ensino de LEs, sendo este delegado às escolas de idiomas de iniciativas privadas que começaram a surgir na época. Nas palavras de Cruz (2016, p. 76), aprofundava-se o “processo de desoficialização” do ensino de LEs nas escolas públicas.

O início dos anos 1970 foi para o país o cenário do crescimento e expansão das escolas livres de idiomas e, concomitantemente, o momento de inserção de uma economia cada vez mais internacionalizada, que reivindicava o estudo de línguas, principalmente a LI (SOUZA, 2005). É importante se ater ao fato de que a Resolução 58/1976,¹⁶ do Conselho Federal de Educação, trouxe uma pequena reviravolta a respeito do ensino de LEs nas escolas, pois houve novamente uma pequena possibilidade de que pelo menos uma língua fosse ensinada no currículo, como registrado em seu Artigo 1º: “O estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam”.Entretanto, de acordo com Costa (1987 apudPAIVA, 2003), o fato de os

¹⁶Resolução disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=140837>. Acesso em: 24 jun. de 2017.

legisladores federais deixarem o ensino de LE apenas em caráter de “recomendação” de acréscimo ao currículo de 1º grau (hoje Ensino Fundamental) contribuiu de forma decisiva para que, como nenhum outro componente, a sua inclusão ficasse sujeita a casuísmos e conveniências do momento.

Nesse contexto, no que se refere à LI; “já não haveria lugar para outras línguas que não o inglês, o qual vai se impondo quase como língua única, hegemônica no ensino brasileiro, assumindo uma função puramente instrumental” (CRUZ, 2016, p. 76), ou seja, chegamos ao final de um período que nos mostra o desequilíbrio entre o que ocorria nas determinações curriculares e o que acontecia na movimentação de um mercado ávido por oferecer aquilo que as escolas ainda titubeavam. Em meio ao subcampo das LEs, há o acerto de que a LI é o capital que ganha espaço no campo educacional, científico e econômico de forma irreversível, onde sua identidade vai se estabelecer não apenas de privilégios conquistados nos currículos escolares, mas também pelo início de uma produção teórica efervescente nas universidades brasileiras.¹⁷

1.2.4 O hoje (1978 – meados da segunda década do século XXI)

O final dos anos setenta e início dos anos oitenta é marcado pelo movimento comunicativista no Brasil e no mundo. De acordo com Almeida Filho (2003), um dos cenários metodológicos que constituiu o *hojefoi* o da filosofia comunicacional (LARSEN-FREEMAN, 1986; ALMEIDA FILHO, 1993), que surgiu como alternativa à “centralidade da forma linguística no processo de aprendizagem e propõe a interação com intenção comunicativa real como ambiente básico de envolvimento” (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 21). Algumas características desse movimento são a visão antiestructuralista; a filosofia centrada no diálogo verdadeiro; a organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos; o ensino da gramática em nível discursivo e pragmático; o envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do

¹⁷ É de 1970 a criação Programa de Linguística Aplicada da PUC-SP, posteriormente LAEL (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Em 1975, defende-se na UNB o primeiro mestrado em linguística e, no final da década de 70, o Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Correspondentes da UFSC começa a aparecer com um centro de produção teórica, assim como tantas outras produções que começaram a surgir e ganhar peso no Brasil (SOUZA, 2005).

desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas; entre outras (III ENCONTRO dos centros de Línguas da Unesp, 2016).

Além disso, é ainda nesse período que surgem pesquisas quanto às tendências na formação de professores de LEs, já que a década de 1980 também apresentou inovação ao iniciar um processo de valorização da pessoa do professor, dos seus valores e suas crenças, dos seus conhecimentos e concepções prévias sobre ensinar e aprender. Nada mais era tido como vago, pelo contrário, esses aspectos ajudavam a enxergar as influências na forma como o professor aprendia e como interpretava as experiências vividas em sala de aula. Dessa forma, os cursos de formação passavam a abarcar não somente o conhecimento linguístico e as habilidades de ensino do docente, mas também seu conhecimento prévio e suas experiências pessoais que, segundo Freeman (2002), integravam e moldavam a aprendizagem futura do professor. A forma como os professores usavam o conhecimento para ensinar era vista como altamente interpretativa, socialmente engajada e continuamente reestruturada nas salas de aula e escolas em que atuavam (VIEIRA-ABRAHÃO apud III ENCONTRO dos centros de Línguas da Unesp, 2006).

Entretanto, todo esse movimento teórico-metodológico no Brasil, de acordo com Souza, “não ecoou na escolarização de forma contundente” (2005, p. 172). Nas universidades, o ensino de LE experimentava novos caminhos e se estabelecia com mais força no interior de um campo científico já iniciado nos anos 1970. Contudo, com o abandono das salas de aula das escolas brasileiras por parte das políticas públicas educacionais, ficava evidente a grande dissociação entre a produção acadêmica e as políticas públicas linguísticas que nunca eram planejadas e efetivadas de fato.

Ao que cabe à LI, após o desmantelamento causado pelo Regime Militar e pela LDB de 1971, é importante destacar que ocorreu, segundo autores como Paiva (1991; 2003) e Souza (2005), uma disjunção entre o “inglês ensinado nas escolas públicas” e o “inglês que realmente se queria aprender”. Entre um e o outro estava a credibilidade que representavam perante à sociedade, aos alunos e aos próprios professores envolvidos no ensino de LI. De acordo com Souza (2005), muitos professores que lecionavam inglês nas escolas públicas também o faziam nos cursos livres de idiomas, entretanto pareciam lidar com um inglês diferente. O ensino público vinha (e vem) carregado de enunciações do tipo “ninguém aprende inglês na escola pública”, “professor de inglês de escola pública não domina o idioma”, “como ensinar inglês se nem ao menos o português esses alunos sabem?”,

argumentos discursivos que até hoje são utilizados para justificar a baixa qualidade do ensino de LI nesses ambientes.

Todavia, nesse momento histórico, a LI encontrava-se consolidada como a língua do capitalismo, do mercado, muito buscada e desejada, uma língua de valor simbólico enorme, pois refletia o processo de liberalização econômica pelo qual passava o mundo. Aprender inglês era o desejo de centenas de brasileiros, como exemplifica Paiva (1991):

Aprender a língua inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da medicina, da eletrônica, física, etc., temos de saber falar inglês (Jornal da Casa, 02/08/1986 apud PAIVA (1991).

Quanto às conjunturas políticas, a chegada da Nova República (1985) deu ânimo para uma nação que há muito não vivia a democracia. O sonho norte-americano retornou com força e os Estados Unidos eram o exemplo de hegemonia a ser seguido; a LI, portanto, transformava-se em uma mercadoria de “alta cotação no mercado” (VENTURA apud PAIVA, 2003).

Entretanto, o contentamento logo transformou-se em descontentamento e o cenário político-econômico brasileiro perdeu o pouco fôlego que tinha recuperado com o fim da Ditadura. A chegada do Plano Cruzado em 1986 e as altas taxas de inflação do período em que José Sarney assumiu a presidência levaram o país a uma situação de caos.

Uma nova Constituição Brasileira é aprovada em 1988 e, no que diz respeito à educação, nos cabe destacar que a mesma seguiu as promulgações da LDB de 1961 quanto à política de transferência de responsabilidades de recursos públicos para as escolas públicas (art. 212). Já no que se refere às LEs, o governo continuou a eximir-se de políticas linguísticas específicas para a área, deixando que o mercado fizesse o trabalho de arraigar o desejo pela aprendizagem de um novo idioma. De fato, o início dos anos 1990 marcou um aumento exponencial no número de escolas de línguas pelo Brasil (SOUZA, 2005).

Também foi no ano de 1990 que Fernando Collor de Mello foi escolhido como presidente do país. Eleito em oposição a Luiz Inácio Lula da Silva, o novo presidente assim que assume o cargo estabelece um plano contra a inflação, no qual a principal medida era o confisco de poupanças e outros investimentos da população. Em medida de liberalização da economia brasileira, o “plano de Collor, no duplo sentido, visava conter a inflação e ganhar a credibilidade do mercado internacional” (SOUZA, 2005, p. 180). Com o país à deriva, e com

todas as denúncias de corrupção contra si, Collor renuncia em 1992, sendo substituído pelo vice Itamar Franco.

Itamar, por sua vez, assume uma certa postura nacionalista em comparação às privatizações de Collor. O então presidente desenvolveu parcerias com países vizinhos (MERCOSUL), com países de língua portuguesa (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) e, junto ao Ministro da Economia Fernando Henrique Cardoso, aprovou o Plano Real. Por consequência, o plano de controle a inflação abriu caminhos para a eleição do ex-ministro e, em 1995, Fernando Henrique é eleito o novo presidente do Brasil.

No cenário das LEs, cabe enfatizar que esse período, composto tanto de liberalização econômica quanto de acordos e parcerias com países vizinhos, rendeu ao movimento do ensino de línguas no país um novo idioma em destaque (SOUZA, 2005). Com o advento do MERCOSUL, o espanhol surge como alternativa a então hegemonia da LI, tendo em torno de seu ensino uma rápida mobilização do mercado para o oferecimento de aulas em cursos livres (SOUZA, 2005). Além disso, ao lado do inglês, a língua espanhola integrou as grades horárias de faculdades particulares, principalmente do sul e sudeste, e alguns cursos de Letras passaram a oferecer sua habilitação.

De fato, traçar um paralelo entre a língua espanhola e a LI ajuda-nos a compreender como ocorre, em termos bourdieusianos, a “entrada no campo” de uma nova língua. O processo decorrente da emersão do espanhol no campo educacional brasileiro parece seguir um roteiro já muito conhecido pela LI. Tal qual o inglês, o espanhol sempre esteve presente, de uma forma ou de outra, nas grades curriculares do ensino sistemático do país, firmando-se, porém, com mais força por volta da década de 1940 (CRUZ, 2016). Entretanto, as transformações de ordem política, econômica e social que atravessaram o Brasil da década de 1990 fizeram com que a língua espanhola fosse vista de outra forma pelos brasileiros (CELADA, 2002 apud CRUZ, 2016) e pelos movimentos de políticas linguísticas. Em outras palavras, no interior do subcampo das LEs, a língua espanhola começou a ser um capital de maior destaque, em disputa com a hegemônica LI. Dessa forma, ao adquirir *status* de uma língua de valor simbólico, a língua espanhola experimentou o que a LI vinha experimentando desde a década de 1970: a comoção do mercado.

A *entrada no campo* integra o jogo. Ela prevê mecanismos de iniciação que direcionam agentes/instituições a reconhecerem o valor do jogo, a aceitação do jogo: “os novos que entram têm de pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo” (BOURDIEU, 1983, p. 121) até que sejam selecionados e cooptados. No caso

das LEs, a nosso ver, os primeiros passos para jogar esse jogo acontecem dentro do campo econômico. Como no inglês, as demandas criadas pelas aulas de língua espanhola surgiram em função de demandas econômicas; ou seja, fatores de fora do campo educacional agiram sobre ele, influenciando em sua composição.

O segundo passo está justamente na ação do mercado. Agilmente, o mercado se mobiliza para atender essas demandas, seja oferecendo aulas, seja contratando professores em caráter informal; ele age conforme as possibilidades que tem no momento. É só a partir daí, então, que a legislação educacional se modifica para estar de acordo com o que ocorre externamente a ela. Quando se trata das LEs, não é a legislação que determina o que se deve fazer, mas é um campo exterior a sua atuação que impõe como ela deve proceder.

O último passo de todo esse processo se dá no momento em que são criadas possibilidades para que escolas e universidades deem conta dessa demanda. No caso do espanhol foi criado ainda no governo de Itamar Franco o projeto de lei nº 4.004 que previa a inclusão do espanhol na grade curricular da escola básica.¹⁸

No caso da LI, de acordo com nossa hipótese, é a partir do momento histórico discutido a seguir que entendemos o processo de sedimentação da língua como uma disciplina escolar dentro das grades curriculares do ensino básico brasileiro. Segundo a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, ainda não se impôs que a LE a ser ensinada seja a LI. Entretanto, segundo os PCNs de LE para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, vemos que *“a inclusão da Língua Inglesa na grade curricular se dá em função do poder e da influência da economia norte-americana, e pelo fato do inglês ser, atualmente, a língua mais usada no mundo dos negócios”* (BRASIL, 2000, p. 23, grifo nosso). Essa constatação demonstra que a LI foi ocupando espaços centrais no campo educacional devido aos capitais conquistados nos outros campos, e a LDB de 1996 surge para concretizar aquilo que já ocorria de modo informal no campo educacional.

No subcampo formado pelas LEs, a disputa está em justamente a LI ser aquela que transita como capital principal em outros campos. Afinal, por permanecer como bem simbólico valioso no interior dos campos científico e econômico e, por isso, se legitimar em um movimento de entrada no campo educacional, a LI passa a ser promovida a um prestígio simbólico nunca conquistado por outra LE até esse momento histórico, dando insumos para que esses campos obtenham cada vez mais poderes institucionalizados.

¹⁸No entanto, com a aprovação da LDB de 1996, o projeto de lei foi arquivado (CRUZ, 2016).

Por isso, o que esses movimentos em torno de uma LE vêm evidenciar é que, a partir da *entrada no campo*, há uma ingerência profunda de interesses (em termos bourdeusianos -*Illusio*) econômicos na esfera educacional, que fortalece sua presença nesse espaço quando esta passa a introduzir a lógica de mercado em um contexto que, a princípio, deveria ser “desinteressado”. O campo econômico desequilibra relações estabelecidas em outros campos quando se apropria de um discurso político-social e, principalmente, científico, para legitimar seus capitais no campo da educação, introduzindo sua lógica mercantil. No caso das LEs esse exemplo é esclarecedor, uma vez que, suscetível à lógica de mercado, a inversão sobre quem determina ou não as legislações educacionais a respeito do ensino de uma Língua Estrangeira nas escolas e nos espaços acadêmicos torna-se quase que condição *sine qua non* da ação econômica.

Dessa forma, os meados dos anos 1990 foram importantes na medida em que efetivaram esses processos através das mudanças existentes nas novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em dezembro de 1996 foi promulgada a nova LDB 9.394/96, que vem sendo responsável por orientar a educação nacional há mais de 20 anos. Segundo Darcy Ribeiro, “*Esta lei procura libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar*” (RIBEIRO apud SOUZA, 2005). Em seus 92 artigos, nos interessa destacar algumas mudanças como as dos currículos do Ensino Fundamental e Médio que passaram a ter uma base nacional comum, podendo ser complementada por uma parte diversificada de acordo com características de cada região do país (Art. 26). Segundo Souza, nesse artigo “fica sugerida uma flexibilização dos currículos, na medida em que se admite a incorporação de disciplinas que podem ser escolhidas levando em conta o contexto e a clientela” (2005, p. 187).

No que concerne à formação de professores, alguns pontos foram levados em conta, como: a questão da valorização do magistério do Ensino Fundamental, o estabelecimento de critérios para o ingresso na profissão e a necessidade de um plano de carreira nas instituições. No Art. 67, por exemplo, é estabelecido que sejam assegurados ao profissional da educação “o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado”, um “piso salarial profissional”, a “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho”, e um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária e condições adequadas de trabalho”.

Já no que diz respeito às LEs, a LDB de 1996 torna obrigatório a partir da quinta série do Ensino Fundamental (atualmente 6º ano) o ensino de pelo menos um idioma:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, O Art. 26, § 5º).

Quanto à formação de professores de LE, a LDB prevê que o docente deve possuir o título de Licenciado na língua em que leciona e que esse título o capacite com as habilidades necessárias para a realização de seu ofício. Na qual,

[...] a formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas, além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, devendo, ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação. (BRASIL, 1996, Art. 61, 62)

Dessa forma, o curso de Letras, de acordo com suas Diretrizes Curriculares (Parecer CNE/CES 492/2001), deve oferecer “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho”, contribuindo para “o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (p. 30).

Assim, concomitante às novas especificações da LDB, temos nas tendências teóricas quanto à formação de professores de LEs, uma formação que passa a enxergar o professor como sujeito de voz ativa e produtor de conhecimento. A aprendizagem docente é tida como um processo longo, complexo e de desenvolvimento, que ocorre por meio da participação em práticas sociais e em contextos associados com o aprender e o ensinar. Dessa forma, o contexto deixa de ser apenas um pano de fundo e se torna interlocutor na construção e no uso do conhecimento do professor. Segundo Kumaravadivelu (2003) em concordância a todas essas mudanças, o papel assumido pelo professor é o de transformador e de profissional crítico-reflexivo, o que vai ao encontro a algumas especificações das novas leis.

As LEs, portanto, ganham destaque e espaço no novo contexto escolar brasileiro, sendo ressaltadas também no Ensino Médio: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, art. 36, inciso III, 1996).

De acordo com Leffa (1999) a ideia de um único método certo para o ensino de LE é finalmente abandonada, já que a base está no princípio do “pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas” (Art.3º, Inciso III), dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Corroborando essa disposição, temos o inciso IV do Art. 24, segundo o qual “Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996).

Para Paiva (2003) e Souza (2005) a redação da Lei aparenta legitimar a importância do ensino de LE na legislação nacional. Entretanto, Paiva chama atenção para algumas ações governamentais posteriores (remetendo-se aos Parâmetros Curriculares) que vão demonstrar que o ensino de idiomas no Brasil é tido como algo “pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos” (SOUZA, 2005, p. 54), discorrendo sobre seu lugar dentro do campo educacional.

Após a LDB, em 1998 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras. De acordo com Leffa (1999), os Parâmetros não propõem uma metodologia específica para o ensino das LEs, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada - segundo seus autores - pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem.

Para autores como Oliveira (2006), o documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (BRASIL, 1999, p. 20), e que essa habilidade pode garantir ao aluno um uso próximo “ao seu contexto social imediato” (BRASIL, 1999, p. 20).

A chegada dos PCNs dois anos após a LDB gerou críticas por parte de estudiosos e professores que questionaram as contradições entre ambos. Enquanto a LDB baseava-se no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Art.3º, Inciso III), os Parâmetros restringem o espaço de ação do professor ao localizá-lo nas habilidades de *leitura*:

É surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino. O texto dos PCNs, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, reproduz o mesmo discurso do parecer 853/71 de 12/11/1971. Justificando a opção pela leitura através de uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas escolas fossem motivo suficiente para negar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal no artigo 205: *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* Ora, estar preparado para o exercício da cidadania e ter qualificação para o trabalho deveria incluir o conhecimento de uma língua estrangeira não só para a leitura de documentos como também para a interação com falantes na modalidade oral ou escrita em função da forte presença da Internet nas diversas instituições. O texto dos PCNS, em vez de enfatizar a necessidade de se criarem condições para que a obrigatoriedade do ensino de LE na LDB de 1996 e a consequente necessidade de mudança nas condições de seu ensino alterem o contexto adverso gerado pela legislação anterior, fornece justificativas para a não realização do enunciado (PAIVA, 2003, p. 63).

Ao que tudo indica, nos PCNs o discurso econômico invade os propósitos da aprendizagem de uma LE, assim como ocorreu no Brasil do *ontem*:

Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Desse modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério da relevância social para a aprendizagem (BRASIL, 1999, p. 20).

Ao anteciparem (e suporem) que os aprendizes de uma LE farão uso dela somente para a leitura, os PCNs assumem uma postura deliberativa quanto ao valor da aprendizagem de um novo idioma. Em acordo com Souza (2005), os parâmetros ignoram as possibilidades de ascensão social por meio da educação e descartam a relevância da aprendizagem da habilidade oral.

Como se já não fosse suficiente essa contradição, ela ainda se faz mais enfática quando nos voltamos para a análise dos PCNs de LE para o Ensino Médio e para a educação de jovens e adultos lançados no ano 2000.¹⁹ O objetivo maior dos parâmetros para o Ensino

¹⁹ “O MEC, ao encomendar os textos dos PCNs para profissionais com crenças e filiações ideológicas diferentes, acaba por oferecer à comunidade uma política de ensino de LE contraditória. Os PCNs para o Ensino Médio advogam que a meta para o ensino de LE é a comunicação oral e escrita, que o documento entende como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal. As

Médio é a comunicação oral e escrita, entendida “como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal”. Diferente dos PCNs do Ensino Fundamental, os do Ensino Médio não privilegiam apenas uma habilidade, mas esperam do aprendiz três competências que muito se aproximam do desenvolvimento linguístico total: aquele que habilita o aluno a ser capaz de, através de seu conhecimento, exercer sua cidadania.

As competências descritas no documento são divididas entre “Representação e comunicação”, “Investigação e Compreensão” e “Contextualização sociocultural”, o que vem a calhar com as perspectivas teórico-metodológicas da época, tanto para a formação de professores, quanto para o ensino de uma LE.

Dessa forma, os anos 2000 chegam com o anúncio da abordagem sociocultural; uma perspectiva que reconhece que a formação de professores não é somente um procedimento de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares. Como uma teoria da mente, “a teoria sociocultural tem grande potencial para explicar as origens, os processos, a natureza e as consequências do desenvolvimento profissional docente em diferentes contextos e níveis de atuação” (JOHNSON, 2009, p.13). O desenvolvimento de professores de línguas torna-se um processo de construção, tendo por alicerce os conhecimentos cotidianos sobre linguagem, ensinar e aprender línguas.

Os PCNs do Ensino Médio, ao traçarem como meta o exercício da cidadania e, por consequência, o desenvolvimento das habilidades necessárias para “comunicar-se, compreender, saber buscar informações, interpretá-las e argumentar”, comunicam-se com a perspectiva sociocultural, reiterando a importância do ensino de LE como um direito do cidadão:

A aprendizagem de línguas estrangeiras, como direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, não só como inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tem papel fundamental na formação de jovens e adultos. A língua permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade contemporânea (BRASIL, 2000, p. 136).

Na análise desses dois documentos podemos perceber a discrepância do poder público que ora reconhece “a importância do ensino de línguas”, ora cria “barreiras para seu ensino efetivo, abrindo brechas na legislação (ex. a segunda língua será ensinada dependendo das condições)” (PAIVA, 2003, p.65-68). Ao que tudo indica, os documentos parecem tratar de dois tipos de alunos: aqueles irão usar a LE apenas para ler, e aqueles que terão - com ela - uma relação de aprendizagem complexa.

Assim, para finalizar o período que Almeida Filho (2003) caracteriza como *hojeem* sua obra, temos no ano de 2002 o lançamento dos PCNs+, cujo objetivo é oferecer orientações educacionais complementares aos PCNs de 1998 e 2000. O novo documento ressalta a importância da aprendizagem de uma LE e a coloca como disciplina de posição privilegiada, ao passo que ela pode servir como ferramenta a todas as outras disciplinas do currículo, facilitando a articulação entre áreas.

De acordo com Ianuskiewtz(2009), o documento afirma que o ofício de ensinar “implica obrigatoriamente a constante tarefa de aprender e que a combinação de ensinar e aprender deve levar os docentes a uma prática reflexiva, a um alto grau de profissionalização, ao trabalho em equipe, preferencialmente baseado em projetos”(BRASIL, 2002, p.129) e, por isso, baseado no livro *Dez novas competências para ensinar*, de Philippe Perrenoud, os PCN+ exploram competências pertinentes ao trabalho do professor de LE:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- Administrar a progressão das aprendizagens;
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- Trabalhar em equipe;
- Utilizar as novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Administrar sua própria formação contínua.

Ainda no documento, podemos notar que tais competências só serão possíveis de ser executadas quando,

[...] em todo país, houver cursos de habilitação de qualidade, permanentes e dignos, condições institucionais (no âmbito do sistema e das escolas) para reuniões sistemáticas dos profissionais para discutir os fundamentos teóricos e práticos que norteiam o trabalho docente, além de cursos permanentes de

reciclagem e atualização, promovidos pelas esferas governamental e privada (BRASIL, 2002, p.136).

Assim, ao fazermos essa retrospectiva dos acontecimentos oficiais educacionais do poder público brasileiro, entendemos que a existência de uma LE no currículo das escolas do país só foi legitimada, de fato, no período do *hoje*. Cabe a compreensão de que, apesar de estar presente ora oficialmente, ora informalmente, no universo do campo educacional, foi nos últimos anos da década de 1990 que o subcampo das LEs oficializou seu movimento de *entrada no campo* educacional legitimado pela chancela do Estado.

Ainda nesse contexto, a presença da LI como língua hegemônica é reforçada na primeira década do século XXI quando, por exemplo, o MEC passa em 2010 a integrar a competência do conhecimento de LEs na prova de Linguagens e Códigos do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Até o momento da publicação desta pesquisa, os candidatos têm a opção de escolher entre a LI e a língua espanhola e, de acordo com os microdados do ENEM de 2016, 60% dos candidatos optaram pelo espanhol em detrimento da LI.²⁰ Curiosamente, apesar da língua espanhola ser a mais escolhida, os candidatos que decidiram pela LI obtiveram um desempenho melhor nos resultados. A média de acerto das questões de inglês foram de 45% e de Espanhol 34% e, ainda que baixo, dois motivos que justificam esse desempenho são fatores como a presença do inglês desde cedo nas grades curriculares das escolas brasileiras e, também, o aumento nos últimos anos na média de estudantes aprendendo a LI, de acordo com pesquisa desenvolvida pelo British Council (2014).²¹

Assim, com a LI oficialmente dentro da maioria das escolas brasileiras, cria-se ao seu redor uma certa identidade histórica que vem sendo reforçada nas últimas décadas pela centralidade do inglês no subcampo das LEs. Justamente por essa perspectiva histórica, a LI pôde passar por um processo de complexificação fortalecido em outras dinâmicas sociais, políticas e econômicas, que provocaram em sua estrutura mudanças importantes e sólidas. A partir dos confrontos que foram sendo traçados - e que impuseram à LI uma nova forma de circulação e produção de conhecimento a seu respeito - sua identidade como disciplina foi se aprofundando através de embates e disputas, entre forças por vezes antagônicas, por vezes

²⁰Dados do ENEM 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-os-microdados-do-enem-2016/21206. Acesso em: 11 jan. 2018.

²¹ Pesquisa British Council. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

equivalentes, que neste trabalho são exploradas nas óticas dos campos científicos e econômicos.

O esforço deste capítulo em enquadrar a LI como o capital simbólico que ocupa o lugar central no campo educacional brasileiro e, por sua vez, mais central no subcampo das LEs, é o nosso primeiro passo para enxergar possíveis disputas pela formação de professores de Língua Inglesa para Crianças (LIC) entre os agentes existentes no estudo do caso que este trabalho se propõe a analisar no capítulo 3. Tendo esboçado o contexto que envolve o ensino de LI no Brasil, observamos que todos os seus movimentos foram fortemente vinculados aos objetivos do Estado que, por vezes, conveniente a interesses distintos do campo educacional, legitimava a presença do ensino da LI em contextos de aprendizagens não institucionais e não institucionalizados (como, por exemplo, as escolas de idiomas).

Levamos em conta em nossa proposta teórica que a LIC se vale dos capitais já conquistados pela LI no campo educacional para se sedimentar e efetivar em um espaço que antes não era o seu: o das grades curriculares dos anos iniciais das escolas brasileiras. No capítulo 2 buscaremos entender como se deu esse processo de efetivação e analisar suas consequências para a formação de professores de LEC, tendo sempre como pano de fundo os percalços da implementação da LIC na rede estadual de São Paulo com o projeto *Early Bird*.

2 A ASCENSÃO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

“De todos os presentes da natureza para a raça humana, o que é mais doce para o homem do que as crianças?”

(Ernest Hemingway)

Neste capítulo, ponderamos as discussões feitas anteriormente acerca do percurso histórico da Língua Inglesa (LI) no Brasil para embasarmos nossa análise sobre o surgimento da Língua Inglesa para crianças (doravante LIC) enquanto um novo conteúdo inserido nas grades curriculares das escolas brasileiras. Nosso objetivo é investigar a LIC considerando-a um capital/objeto de valor que vem se valorizando em função de conquistas já alcançadas pela LI nos campos científico, econômico e educacional (estabelecendo-se nesses espaços com alguma autonomia e centralidade), e as consequências desses processos para a formação de professores de LIC no país.

Dessa forma, temos como objetivo central na *seção 2.1* analisar as dinâmicas envolvidas no processo de efetivação da identidade da LIC enquanto um novo conteúdo escolar no campo educacional brasileiro, contextualizando, na *subseção 2.1.1*, os movimentos que levaram a LIC afirmar-se como tal. Esses movimentos, originados a partir da inserção das lógicas econômica e científica no processo simbólico da constituição da LIC como conteúdo escolar, são aqui analisados por meio do conceito de *campo* e seus desdobramentos na teoria bourdeusiana.

Após esse primeiro momento, na *subseção 2.1.2*, descrevemos três momentos importantes para o ensino de Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC) no país que, em nossa visão, podem ser considerados marcos que ajudaram a garantir a esse ensino um espaço no campo educacional brasileiro, a saber: eventos na área acadêmicas tais quais as edições do Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas (ENPLE), que mobilizaram questões relacionadas à LEC e sua importância em contextos escolares públicos, promovendo debates em torno de políticas públicas efetivas; a Resolução nº 7 de 2010, que facultou o ensino de uma LE para o Ensino Fundamental I; e a circulação de um manifesto

proposto por professores e pesquisadores envolvidos com a LEC, em 2017, promovido pelo III Encontro de Professores de Inglês para Crianças (EPIC) e pelo II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para Crianças. Para consideração, ao finalizarmos a subseção, refletimos sobre como esses momentos jogam luz à falta de formação de professores de LIC e à construção de um *mercado de formação docente* (SOUZA; SARTI, 2013) ao seu redor.

Em seguida, na *seção 2.2*, abordamos as consequências da efetivação da LIC no campo educacional para a formação de seus professores, enfocando as disputas às quais esse processo é submetido, principalmente quando analisamos o papel da universidade como instituição que assume legitimidade no espaço da formação docente no século XXI. Para cumprir esse objetivo levantamos, por meio de revisão bibliográfica na *subseção 2.2.1*, as atuais discussões do campo acadêmico-científico no que diz respeito ao ensino e aprendizagem e a formação de professores de LIC. Já na *subseção 2.2.2*, propomos traçar um panorama sobre o lugar ocupado pela universidade nessa seara, com o objetivo de responder uma de nossas perguntas que, neste capítulo, é assumida como objeto de investigação: *Quais são as disputas em torno da formação de professores de LIC no país?*

Ao longo de nossas reflexões, buscamos comparar como todos esses fatores exercem influência no estabelecimento – social, científico e econômico – da formação de professores de LIC para as escolas brasileiras de educação básica. As discussões então propostas apontam para um enfraquecimento simbólico da universidade nas disputas em torno da formação de professores para a LIC e a emergência de *rotas alternativas* (ZEICHNER, 2013) como solução para tal formação.

2.1 O surgimento da LIC como um novo objeto no campo educacional brasileiro

Quando buscamos, no capítulo anterior, analisar o processo histórico pelo qual a LI foi se valorizando no campo educacional até se tornar, de acordo com nossa hipótese, uma disciplina escolar com certa identidade histórica, nos baseamos no conceito de *campo* de Pierre Bourdieu e identificamos que todo esse movimento começou no interior de um subcampo por nós chamado de *subcampo das LEs*.

Enquanto espaço concorrencial, esse subcampo possui (assim como todos os outros espaços) lutas internas, tentativas de refratar demandas externas, imposições para a entrada de

novos agentes, etc. Dessa forma, nosso primeiro passo foi eleger quais campos iríamos analisar para caracterizarmos fatores que poderiam ter exercido influência na configuração do subcampo das LEs em questões relacionadas à área do ensino e aprendizagem de um idioma no Brasil.

Após elegermos para consideração os campos científico e econômico – campos mais tradicionais e bem configurados, que gozam inclusive de maior autonomia – procuramos demonstrar que as lógicas de funcionamento por eles produzidas adentraram, em um movimento de *entrada no campo*, o subcampo das LEs, desdobrando-se na centralidade da LI conquistada ao longo dos séculos XX e XXI. Em outras palavras, embora goze de autonomia relativa, o subcampo das LEs, aqui assumido como hipótese, vem sendo significativamente influenciado pelas configurações e capitais de poder dos campos econômico e científico, o que ocasionou na impulsão da LI como idioma de posição mais central em seu interior.

Por consequência, a valorização da LI nesse espaço parece estar na origem de sua valorização no campo educacional – também pouco autônomo e suscetível às dinâmicas estabelecidas em outros espaços com os quais mantém proximidade, como é o caso dos campos científico e econômico. Ou seja, o campo educacional não alcança autonomia suficiente para refratar as demandas externas advindas desses dois campos.

Atualmente, a legislação brasileira torna obrigatório o ensino de uma LE apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Após a trajetória histórica descrita no capítulo 1, foi possível compreender algumas razões que levaram a LI ser a LE quase que unanimemente escolhida em todos os contextos formais de aprendizagem de uma LE no país. Entretanto, na transição entre o século XX e o XXI, o que notamos é o início de um processo histórico que vem fortalecendo a presença de uma nova disciplina em um segmento de ensino antes não tão procurado e acessível nas escolas brasileiras: estamos tratando do aparecimento formal, porém facultativo, da LI nas grades curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental no país; a LIC.

2.1.1 *A afirmação disciplinar da LIC no subcampo das LEs e no campo educacional brasileiro*

Se pudéssemos visualizar a LI no interior do subcampo brasileiro das LEs, teríamos a ideia de um espaço onde circulam diversos outros idiomas cujo reconhecimento simbólico oscila ao longo do tempo, em função de disputas estabelecidas por grupos que os assumem como capital. Por muito tempo, a LI foi assumida como o capital mais valioso nesse subcampo: desde que o francês perdeu hegemonia na década de 1960, a valorização de idiomas nesse espaço, como o espanhol no início da década de 1990 e o mandarim (fortemente veiculado pela imprensa¹) no século XXI, impactaram seu valor sem transformar, entretanto, a configuração do subcampo das LEs de forma decisiva.

Contudo, em nossa hipótese, principalmente a partir da segunda década do século XXI no país, a composição do subcampo das LEs foi alterada pela valorização e ampliação da circulação da LIC que, embora já estivesse presente no campo (em pesquisas da área, nas grades curriculares de escolas de elite do país e também nas escolas de idioma), ganhou força em contextos de educação pública há pouco mais de 10 anos, dando novos contornos a esse espaço.

O ensino de uma LEC já vinha sendo uma temática fortemente explorada em contextos mundiais. O principal argumento que legitimava essas discussões dissertava a respeito de uma sociedade cada vez mais globalizada, que proporcionava um contato intenso e precoce com diferentes culturas e línguas através dos meios de comunicação e do acesso à tecnologia (KUMARAVADIVELU, 2006; ROCHA, 2006). De acordo com Rocha (2006), a importância atribuída ao ensino de LECs teve seu clímax entre os anos de 2003/2004, quando o Conselho Britânico nomeou-os como “Ano do Aprendiz Criança” (*Year of the Young Learner*). Os objetivos principais dessa designação foram, conforme pontua Ellis (2004 apud Rocha 2006, p. 5), “promover o ensino de línguas para crianças no mundo, divulgar melhores práticas e compartilhar conhecimentos na área”.

No Brasil, entretanto, o desenvolvimento científico de temáticas relacionadas às LECs iniciou-se com força um pouco mais tarde do que no contexto internacional. Em estado da arte realizado em 2017 (TONELLI; PÁDUA) focalizando as pesquisas desenvolvidas em

¹ De acordo com Pak (2012), a grande imprensa começou a circular, principalmente em meados da primeira década do século XXI, notícias sobre o crescimento da importância do mandarim em relação ao inglês. Segundo ela, o novo idioma em ascensão seria uma ameaça para o inglês enquanto língua do futuro. Disponível em : http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/02/120222_ingles_maandarim_jp_cc. Acesso em: 20 nov. 2017.

programas de pós-graduação (*stricto sensu*) sobre o ensino e a formação de professores de LEC no país, os dados apontam o ano de 1987 como o primeiro em que um estudo sobre LEC foi identificado. Após um *gap* de quatro anos (1988 a 1992) sem publicações sobre a temática, os anos entre 1993 a 1999 contabilizam apenas dois estudos desenvolvidos e defendidos em programas de pós-graduação. A partir de 2000, contudo, o fluxo de trabalhos começou a ocorrer de modo contínuo, sendo publicado ao menos um por ano. De 2007 a 2014, 43 pesquisas foram identificadas no levantamento; um número de grande relevância para o desenvolvimento da temática no campo acadêmico-científico. Em 2016, o referido estudo da arte identificou 15 trabalhos sobre o tema defendidos no país: o maior número em um ano encontrado pelas pesquisadoras no escopo por elas delimitado.

Ainda sobre o mapeamento, os dados indicam que são poucos os estados brasileiros que, atualmente, não possuem pesquisas defendidas sobre o tema. A recorrência de tais investigações parece apontar que a prática do ensino de uma LEC no país é uma realidade, apesar de sua não obrigatoriedade por lei (TONELLI; PÁDUA, 2017).

Nesse contexto, como pudemos notar, a pesquisa acadêmica em torno das LECs cresceu de forma oscilante nos anos em que a sua oferta em escolas ou cursos livres de idiomas também era escassa (ou somente para uma parcela da população). Entretanto, a partir dos anos finais da primeira década do século XXI e do início da segunda década, a relevância científica do estudo de uma Língua Estrangeira para Crianças no Brasil tornou-se flagrante, tal qual a presença de uma LEC nas escolas brasileiras.

Os motivos da emergência e da afirmação das LEC no campo educacional respaldam-se, pressupomos, justamente no crescimento da oferta do inglês para crianças. A presença da LIC nas escolas brasileiras revela não somente uma nova configuração do subcampo das LECs como veremos adiante, mas, também, a influência que a disciplina exerce na configuração de leis, na oferta de aulas de línguas para crianças, no crescimento da produção acadêmico-científica do tema e, no caso do foco deste estudo, nas consequências dessa demanda para a formação de professores.

Dessa forma, se faz importante analisar como a LIC se tornou a LEC mais frequentemente ensinada nas escolas de educação básica do Brasil, delimitando-se como um objeto de alto valor no subcampo das LECs. Como mencionado acima, a trajetória da LIC influenciou significativamente o posicionamento da LIC e, esse processo – em nossa visão – se deu por meio de dois fatores que somente foram possíveis por conta das conquistas da LIC nos campos científico e econômico.

A LIC, na qualidade de *objeto de valor do campo econômico*, ganhou forças na transição entre os séculos XX e o XXI, com a intensificação do fenômeno da globalização.² Para alguns autores, é nesse momento que ocorre o que aqui definimos como *a criação da identidade da LIC enquanto capital simbólico de valor no campo econômico* :

O discurso crítico recente mais empregado para justificar a oferta do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil nas *diferentes idades* diz respeito à globalização e, por extensão, à facilidade comunicativa propiciada pelo desenvolvimento tecnológico (COLOMBO, CONSOLO, 2016, p. 42, grifo nosso).

A globalização trouxe a diluição entre fronteiras econômicas e culturais, ressaltando a importância da comunicação como meio de inclusão (ou exclusão) na sociedade atual, um fator que justificava a necessidade de se aprender uma língua globalizada cada vez mais cedo (KUMARAVADIVELU, 2006; ROCHA, 2006):

Nesse sentido, diante da era globalizada, as *crianças*, assim como os adultos, também têm suas vidas, e conseqüentemente, suas identidades, necessidades, comportamentos e valores afetados pelo fenômeno da globalização, o qual as obriga a se reposicionarem no mundo frente às reconceitualizações e relocalizações de tempo e de espaço (COLOMBO, 2014, p. 43, grifo nosso).

O argumento da globalização ao redor da LIC ajudou a impulsionar a ação do mercado em direção a um novo segmento: o que antes era dedicado a adultos em busca de destaque profissional – no decorrer de todas essas mudanças – passou a focalizar um público ainda não muito explorado, mas que justificava sua presença na seara devido à necessidade de se aprender o inglês cada vez mais cedo, compreendendo-o como a língua do mercado, da integração mundial, dos resultados de um futuro profissional promissor. Como resultado, no interior do subcampo das LEs, a LIC começou pouco a pouco a ganhar crescente valor, sempre apoiada naquele já anteriormente conquistado pela LI.

Assim, enquanto que no campo científico a oferta de uma LEC ainda era questionada,³ no campo econômico ela já era transformada em possibilidade de lucro. As escolas particulares do país e as escolas de idiomas, respaldadas pela lógica econômica, começaram a oferecer o ensino de LI cada vez mais cedo em suas grades curriculares como

²Sobre o conceito de globalização ver Giddens; Sutton, 2016.

³A saber, de acordo com Amaral (2001), a necessidade de se viabilizar o ensino de uma LE para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi bastante questionada durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Língua Estrangeira (ENPLE) no ano de 1996 em Florianópolis. Entretanto, quatro anos depois, em 2000 na cidade de Pelotas, o II ENPLE já abria discussão para a implementação do ensino de LEC nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando que seus benefícios eram maiores do que seus obstáculos.

atrativo de pais à matrícula (ROCHA, 2006), permitindo que os agentes referentes ao campo econômico fizessem seu movimento de *entrada no campo* educacional por meio de suas lógicas.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que se organizava um novo mercado em torno da LIC nas escolas particulares brasileiras, ao ensino público cabia nada ou apenas disciplinas de caráter facultativo, o que ressaltava ainda mais o fato de que o ensino de línguas no país estava sendo “usufruído apenas pela camada mais afluyente da população” (ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2000).

A questão da exclusão social vivenciada pelos alunos das escolas públicas (AHLERT, 1997; BONETI, 1997 apudROCHA, 2006, p. 6) a respeito do ensino de línguas nos anos iniciais do Ensino Fundamental jogou luz às discussões referentes ao campo científico. Se já era uma realidade a importância de pesquisas que focalizavam a LI como objeto de estudo, consagrando-a como a LE central no subcampo das LEs, agora que um novo capital surgia com força no contexto brasileiro, *a LIC, na qualidade de capital simbólico de valor no campo científico*, precisava ganhar respaldo científico.⁴

É possível notar a mobilização de diversos posicionamentos do campo acadêmico-científico para justificar a *entrada* de uma LE no campo educacional do país: desde a discussão sobre a hipótese de um Período Crítico para aquisição de um idioma (PENFIELD; ROBERTS, 1959; CHOMSKY, 1965; SNOW; HOELFNAEL, 1978; TREVISAN, 2010; PIRES, 2001), até os apontamentos mais recentes que se voltam à questão social da aprendizagem de uma LE logo na infância enquanto instrumento “de quebra de barreiras culturais e de desenvolvimento (meta)cognitivo, afetivo, social, cultural e intercultural, proporcionando à criança consciência linguística através da comparação da LE com a sua língua materna” (ELLIS, 2004, p. 37). Há, portanto, um respaldo tanto econômico como científico para a defesa da presença e ensino da LIC no campo educacional: a disciplina, não somente respaldada pela lógica econômica, mas também pelo crescente posicionamento da lógica científica, fomenta o argumento que defende favoravelmente sua oferta no campo educacional do país.

Quando chegamos a este momento de nossa reflexão, nos deparamos com aquilo que chamamos de construção de uma identidade para a LIC no contexto educacional brasileiro.

⁴Na subseção 2.1.2 deste capítulo, nos propomos a descrever três importantes marcos para a área de LEC no Brasil enquanto políticas públicas e/ou ações acadêmicas, ressaltando que, consenso entre os pesquisadores da área, os estudos na área de LEC ainda se fazem urgentes devido ao grande crescimento de ofertas de aulas de LE nas séries iniciais (GIMENEZ, 2010; TONELLI; PÁDUA, 2017).

Apoiando-se no valor simbólico já conquistado historicamente pela LI, a LIC legitima sua identidade por meio de lógicas que, economicamente ou desinteressadamente, lucram, monetariamente e/ou simbolicamente, com a sua reprodução e seu alcance cada vez maior nas escolas públicas e/ou privadas brasileiras.

Essa discussão aponta dois aspectos centrais que estão interligados. O primeiro diz respeito a nova configuração do subcampo das LEs e o segundo sobre a formação de professores de LIC (LEC) – discutido na subseção 2.1.2 deste capítulo.

Sobre o primeiro aspecto, a presença da LIC nesse subcampo evidencia uma questão marcante no cenário da educação brasileira na área do ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente estabelecer o ensino obrigatório de uma LE a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, as escolas particulares e os cursos livres de idiomas estão, como vimos, há décadas oferecendo esse ensino para crianças e alcançando um público cada vez mais jovem. Quando iniciamos este trabalho, imaginamos que esse fato ocorria devido à LIC funcionar como um “apêndice” à configuração da LI no subcampo das LEs. Entretanto, por meio de nossas incursões no tema, passamos a considerar a hipótese de a LIC não constituir apenas uma subsidiária anexa à LI, mas um objeto que assume identidade mais específica no campo e que passa, inclusive, a tensionar as configurações desse espaço social e o modo como a LI é assumida no subcampo das LEs.

A LIC e a LI estão inscritas na *illusio* do campo educacional e ambas foram constituídas em torno de movimentos de *entrada das lógicas* econômica e científica nesse espaço, além de serem objetivadas como capitais de valor em diferentes campos sociais. No entanto, assumimos a hipótese – com apoio em Bourdieu (2001) – de que o valor que alcançam em cada campo pode mudar constantemente, já que estes são dinâmicos e “produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam” (BOURDIEU, 2001, p. 129).

Cada campo é, pois, resultado de processos de *diferenciação* que agem impelindo-o a criar seus próprios objetos de valor, sejam eles de quais origens forem. Em nosso caso, consideramos a LIC como um objeto de valor simbólico, tendo em mente que um capital sempre pode transformar-se: “As formas de capital são conversíveis umas nas outras, por exemplo o capital econômico pode ser convertido em capital simbólico e vice-versa” (BOURDIEU, 2003b, p. 114).

Ademais, no interior dos campos há dinâmicas de concorrência e de dominação derivadas de diferentes estratégias assumidas pelos agentes que estão em disputa pelos

capitais em jogo. Como mencionamos no capítulo 1, a distribuição de capitais é desigual, o que acarreta na constante situação de conflito entre os agentes dominantes e os recém-chegados.

Assim, a supervalorização da LI nos campos supracitados, ou seja – o seu lugar privilegiado – lhe possibilitou agregar mais um capital, um subproduto: a LIC. Ocorreu uma mudança cambial no campo e, entre as estratégias mais comuns (BOURDIEU, 1983) que os agentes e/ou instituições poderiam usar para transformar a LIC em um capital simbólico estrategicamente de maior valor nesse subcampo, consideramos a de *acumulação simbólica-status*– (BOURDIEU, 1983) da LIC enquanto bem simbólico valorizado pela sociedade como uma das mais importantes nesse processo.

Essa estratégia diz respeito a mudança do *status* da LIC aos olhos da sociedade brasileira. Em função de sua valorização do ponto de vista científico e econômico, a LIC tornou-se um objeto de desejo dos pais para seus filhos, transformando-se em um bem de consumo e uma forma de distinção social. Aprender inglês já na fase adulta deixou de ser sinal de distinção indicando, ao contrário, que o agente integra um grupo social que não teve oportunidade de aprender o idioma na infância. Assim, em nossa visão, *ao suceder a LI como objeto de maior valor no subcampo das LEs, a LIC ocupa hoje lugar central nesse espaço (que assumimos como hipótese) e, conseqüentemente, nos campos econômico, científico e educacional do país.*

Nas questões de mercado, por exemplo, também há uma inversão no modo como a sociedade consome a LI e a LIC. De fato, o consumo da LI mais valorizado torna-se o consumo da LIC que, como produto ligado às conquistas daquela, afirma seu valor (de uso/econômico e simbólico) no campo educacional no momento em que sua oferta torna-se cada vez mais precoce.

Nesse contexto, a situação atual da LIC na legislação educacional brasileira – enquanto disciplina facultativa no ensino regular do país – integra processos de distinção social que reforçam simbolicamente a exclusão das camadas menos favorecidas da sociedade: uma vez que o consumo da LIC no ensino público ainda é considerado reduzido comparado à oferta nos setores privados, ao aluno da educação pública remanesce a posição de sujeito desprivilegiado que consome esse capital “tardiamente”.

Destarte, considerando tal cenário, analisaremos o caso aqui assumido como referência, o Projeto *Early Bird*, cujas particularidades são apresentadas no capítulo 3. Por ora, a partir dessa primeira conclusão, levantamos o segundo aspecto central de nossa

discussão que diz respeito a formação de professores de LIC – o foco deste capítulo e desta pesquisa, discutidos na subseção a seguir.

2.1.2 O fortalecimento das LEC no contexto brasileiro: ações e mobilizações

Apesar de nosso trabalho estar focado mais especificamente nos percursos da LIC, esta subseção se propõe a descrever, primeiramente, alguns eventos importantes na história da LEC no país que, a nosso ver, impactaram e impactam a implementação compulsória da disciplina de inglês nos anos iniciais nas grades curriculares das escolas regulares brasileiras. Depois, com base em nossas reflexões, retornamos à discussão a respeito da formação de professores de LIC, de modo a introduzir nossa análise do que vem ocorrendo no contexto brasileiro.

No capítulo 1, ao explorarmos como seria o processo de legitimação de uma nova língua no contexto educacional brasileiro, comparamos os movimentos da LI com a língua espanhola, destacando que esse processo seguiu passos muito parecidos em sua constituição: ambas as línguas estavam presentes nas grades curriculares do país antes mesmo de serem sancionadas pelo Estado. Entretanto, quando transformações de ordem política, econômica e social mudaram sua representação social, valorizando-as do ponto de vista simbólico, as línguas ganharam um espaço legítimo no interior do campo educacional.

No que concerne à implementação da LEC no campo educacional do país, compreendemos, em nossa visão, que dinâmicas muito parecidas aconteceram nesse processo. Apesar de não ser compulsória, sua presença também ocorreu, como pudemos ver em nossa análise da subseção 2.1.1, devido a uma série de transformações políticas, econômicas e sociais. Essas mudanças impactaram a maneira como a sociedade enxergava o ensino de uma LEC nas escolas, o que no caso da LIC ajudou, em ação mútua, a fortalecer sua presença no interior do campo educacional brasileiro e sua centralidade no subcampo das LECs.

Autores como Rocha (2006) destacam que por questões de ordem mercadológica o ensino de LEC no país começou em institutos de idiomas, sendo posteriormente inserido nas grades curriculares das escolas de caráter privado. Tanaca (2017), por sua vez, ressalta que a inclusão da LEC em países da América Latina tal qual o Brasil fundamentou-se em argumentos de natureza política, atrelados ao poder econômico que um país exerce sobre o outro. Esses fatores, conseqüentemente, provocaram em pais, educadores e agentes do campo educacional uma forte pressão para oferecer aos filhos/alunos o ensino de uma LEC cada vez

mais cedo. Nas palavras de Tanaca, a intenção da intregação da nação em demandas de internacionalização modificou o sentido da aprendizagem de uma LEC, como no caso da LIC: “o sentido utilitarista da educação pelo ensino de LI ou, em outras palavras, a língua estrangeira como ferramenta para ascensão da nação” (2017, p. 41). Além disso, argumentos a favor de um acesso mais democrático e inclusivo das oportunidades educativas tiveram peso para que esse ensino finalmente chegasse em alguns currículos de escolas regulares públicas.

Dessa forma, ao compararmos o processo de efetivação de uma LEC aos da LI e da língua espanhola no Brasil, percebemos que - apesar da LEC não contar com professores especializados em seu ensino como contavam as outras duas - no seu caso, o mercado econômico também assumiu a dianteira e passou a oferecer o novo produto para famílias e escolas sem contar com a chancela do Estado. Concomitante a esse contexto, as pressões advindas do campo acadêmico-científico enfatizavam a importância de políticas públicas educativas para a legitimação dessa disciplina e para sua abertura aos contextos de educação pública. No entanto, foi somente após essas movimentações que a legislação educacional brasileira se prontificou a legalizar a oferta do ensino de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fazendo-a de forma facultativa.

Nesse cenário, apesar das afirmações de que o movimento ao redor da oferta de LEC intensificou-se nos anos finais do século XX, estando mais presente nas escolas públicas a partir dos anos 2000 (COLOMBO, CONSOLO, 2017), ainda é consenso entre pesquisadores da área que a oferta da disciplina é heterogênea, tal qual uma “colcha de retalhos” (ROCHA, 2006), e que ainda se encontra em fase de expansão no contexto educacional brasileiro, principalmente no público (ROCHA, 2006; SCARAMUCCI, 2008; COSTA, 2008; ROCHA, 2008; SANTOS, 2009; dentre outros).

Por isso, se faz importante analisar alguns acontecimentos que respaldaram a presença da LEC no currículo da educação básica brasileira (mesmo que essa ainda esteja em processos de expansão e reconhecimento legal), e que estabeleceram discussões em torno da formação de seus professores. Para esta pesquisa, acreditamos que três importantes marcos podem ser considerados como responsáveis por esse fortalecimento.

Como precursor, temos a ocorrência das edições do Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas (ENPLE)⁵ promovidas pela Associação de Linguística Aplicada Brasil (ALAB) nos anos 1996, 2000 e 2009. Há 20 anos, este evento levanta questões a respeito do valor e do propósito da aprendizagem de LEC nas escolas regulares

⁵Mais informações sobre os ENPLE no site <http://linguagemdocencia.blogspot.com.br/2009/08/iii-enple-encontro-nacional-sobre.html>. Acesso em: 12 out de 2017.

brasileiras, principalmente nas públicas, onde seu ensino é também sinônimo de formação de sujeitos críticos e incluídos socialmente. Na segunda edição do encontro, realizado na Universidade Católica de Pelotas entre os dias 4 a 6 de setembro de 2000, foi reiterado o documento elaborado na edição de 1996 que passou a propor, entre outros pontos, que “o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do Ensino Fundamental”.⁶ A nosso ver, este é um importante momento de reconhecimento por parte do campo científico-acadêmico de que os avanços da LEC, tanto no subcampo das LEs quanto no campo educacional, a tornam um objeto de estudo particular e de necessária atenção.

O segundo marco para o ensino e oferta da LEC no campo educacional brasileiro ocorre no ano de 2010. Ainda que não de forma compulsória, a oferta de uma LEC foi instituída por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/2010),⁷ a mesma responsável pelas mudanças nas diretrizes curriculares que estabeleceram 9 anos para Ensino Fundamental ao invés de 8: “§ 1º Nas escolas que *optarem* por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010, Art. 31, grifo nosso).

É importante destacar que, de acordo com a Resolução, a oferta de LEC é optativa e de caráter descentralizador, cabendo aos municípios ou estados responsáveis pela Educação Fundamental a escolha em ofertarem ou não a disciplina em seus currículos.⁸ Contudo, ainda que essa resolução reconheça a importância da presença da LEC nas escolas brasileiras, ela foi instituída sem abordar objetivos claros e diretrizes norteadoras teórico-práticas para o ensino e aprendizagem de línguas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que, segundo autores como Johnstone (2002) e Cameron (2001, 2003), são condições essenciais para que o ensino de uma LEC seja bem sucedido.

Por terceiro marco, consideramos o III Encontro de Professores de Inglês para Crianças (EPIC) e o II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para Crianças, realizados na UEL em outubro de 2017, como um capítulo recente para o fortalecimento tanto do ensino e da oferta de línguas para crianças quanto para a formação de seus professores no campo educacional do país.

⁶Carta disponibilizada em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=320:receber-ou-implantar-politicas-de-ensino-de-linguas&catid=72:edicao-8&Itemid=114

⁷Resolução disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 04 set de 2017.

⁸Em Tanaka (2017) encontramos um quadro das iniciativas de ensino de inglês para crianças, delimitado por etapas de ensino, nas regiões e estados de escolas públicas brasileiras.

Na ocasião do III EPIC, um Manifesto (ver Anexo 1) por parte de pesquisadores, professores e estudantes em formação na área da linguagem foi apresentado, considerando questões como; “a relação desejada entre Universidade/Escola/Poder público”, “o caráter desafiador tanto da inclusão de línguas estrangeiras/adicionais para crianças e da formação docente sem a existência de políticas públicas” e “a necessidade de formação em pré-serviço e em serviço específica para o exercício da profissão com o público em questão”, de maneira a propor ações públicas que possam, entre outros, “articular a criação de condições legais e institucionalizadas para a oferta de línguas estrangeiras/adicionais para crianças nos contextos de ensino público e privado” e “estabelecer diálogos profícuos entre poder público, universidades e escolas para viabilizar formas de atender a demandas futuras com maior solidez”.

Por essa via, como forma de mobilização, temos um exemplo de como a universidade abre diálogo com o poder público a respeito das necessidades urgentes de políticas públicas que possam sanar as demandas do ensino de LEC nas escolas brasileiras – e no campo educacional brasileiro – visando uma relação que atinja todos os envolvidos nesse momento histórico. A importância desse diálogo é enfática, visto que as imprecisões da oferta de LEC no país afetam também o campo acadêmico quanto à autonomia para a área de formação de seus professores.

Assim, esse cenário debatido tão urgentemente em eventos da área levanta algumas questões complexas em torno da formação de professores de LEC. Uma delas se refere ao papel do Estado como responsável por legitimar de forma compulsória a oferta de LEC nas grades curriculares brasileiras: uma vez que ele é tardio em realizar esse processo, o ensino e a formação de seus professores podem se configurar como objetos de disputas entre agentes de diferentes campos – relacionados ou não ao campo da educação – que, por vezes, podem possuir interesses distintos daqueles valorizados pela *illusio* educacional. Em outras palavras, ao não tornar obrigatória a oferta de uma LEC, o poder público atrasa o surgimento de disciplinas obrigatórias nas grades universitárias que são as responsáveis legais pela formação de professores do país. Entretanto, com a demanda por docentes de LEC aumentando, essa lacuna de formação – não preenchida pelas ações universitárias – gera um espaço de disputa por instituições que não estão necessariamente vinculadas ao ensino superior ou a área educacional.

Ainda assim, apesar desse cenário, seria descuidado imaginar que se houvesse uma legitimação compulsória rápida (ou até mesmo de forma gradual) por parte do Estado, as

disputas em torno da formação de professores se extinguiriam. Uma vez que estamos analisando um nicho de professores que está simbolicamente fragilizado perante as exigências acadêmicas e mercadológicas, essas disputas passam, em nossa hipótese, a ganhar força baseadas na existência de um *mercado de formação docente* (SOUZA; Sarti, 2013) que, de acordo com as autoras, trata-se “de um mercado onde bens simbólicos são produzidos, disputados e consumidos e onde atos econômicos são transfigurados em atos simbólicos, legitimados por aqueles que detêm capitais considerados mais valiosos no campo educacional” (p. 96, 2013).

Esse mercado é construído em torno de argumentos de que os professores não conseguem ser competentes com suas tarefas profissionais, tendo possuído uma formação inicial deficiente. Por isso, de modo a possuir um *status* de profissional competente, os próprios professores retroalimentam esse mercado em busca de seus produtos. No caso dos professores de LIC, o mercado de formação docente age oferecendo produtos que não são oferecidos pela formação inicial universitária, ou seja, que se justificam na falta de formação desses docentes.

Por isso, em nossa visão, toda a complexidade dessa situação conflui na única questão hoje regulamentada pela Resolução CNE/CEB 7/2010 no que diz respeito a oferta de um idioma nas escolas de anos iniciais: o professor responsável pela disciplina precisa ser licenciado para tal.

Trazendo essa situação para o cenário de formação de professores de LIC, levantamos o segundo aspecto mencionado na subseção 2.1.1.

A LIC, enquanto capital em franca valorização no campo educacional, diferencia-se da LI no tocante às abordagens de ensino-aprendizagem e às especificidades relativas à formação docente. Assim, ainda que não seja uma disciplina que tenha alcançado o *status* de obrigatória, ela tem se revertido em espaço de atuação para professores que na maioria dos casos são professores de LI com formação inicial em Letras. No entanto, apesar dessa situação proporcionar uma certa reserva de mercado para os profissionais licenciados em Português/Inglês, a formação universitária dos docentes de LIC não é legalmente exigida em contextos formais de aprendizagem. O professor que atua na educação infantil/anos iniciais o faz sem possuir uma formação inicial de nível superior para esses segmentos. De fato, mesmo que a importância da formação específica para professores de LIC seja condição explicitada pelo campo científico-acadêmico, esses não encontram barreiras para entrarem no mercado de trabalho sem as credenciais universitárias.

Com isso, a resolução CNE/CEB 7/2010 - ao tornar obrigatório a presença de um profissional formado em Letras - parece “se esquecer” de que o docente graduado somente está legitimado a atuar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Ao deixar de lado questões metodológicas e pedagógicas referentes ao público-alvo, a formação do professor de LIC parece se resumir aos saberes relacionados ao conhecimento do conteúdo, determinando, em outras palavras, que para que esse ensino ocorra não existe a necessidade de formação universitária adequada, e que a demanda por conhecimentos específicos do segmento podem ser sanadas fora da universidade – geralmente em bens de consumo produzidos pelo próprio mercado de formação docente.

Como consequência, apesar da reserva de mercado que a resolução efetiva, aos professores que atualmente encontram-se atuando em uma disciplina de LIC nas escolas brasileiras cabe um cenário precário e de suspensão (afinal, não sendo lei, a disciplina pode ser retirada a qualquer momento das grades curriculares).

Nesse contexto de precarização da formação, cabe à universidade enfrentar um processo de deslegitimação de sua função como formadora: uma vez que na letra da lei ela não é responsável por formar os docentes de LIC, ações envolvendo agentes de fora do contexto universitário começam a ganhar espaço para oferecer e efetuar essa formação sem necessariamente possuírem o aval de uma instituição de ensino superior, mas tendo, muitas vezes, a legitimação do próprio Estado.

Tal cenário suscita uma de nossas questões assumida como objeto de discussão no âmbito deste trabalho e que é analisada na subseção 2.2 deste capítulo: *Quais são as disputas em torno da formação de professores de LIC no país?*

2.2 Disputas em torno da formação de professores de inglês para crianças: a universidade em foco

Para Phillipson (1992), ao nos propormos fazer análises de para que, como e por que o ensino e aprendizagem do inglês atinge caráter hegemônico, precisamos partir de um prisma macrossocial que considere contextos e forças de natureza histórica, econômica, política e cultural, que nos ajudem a identificar os papéis e interesses implícitos nos discursos de

agentes que influenciam diretamente a maneira como as práticas e aprendizagem desse ensino são implementadas, planejadas e significadas.

Quando procuramos analisar o surgimento da LIC enquanto disciplina escolar, o fizemos a partir da análise de contextos sócio-econômicos e políticos do percurso da LI no interior do campo educacional. Respalhada por conquistas da LI, em uma visão macrosocial, a LIC se estabelece como capital simbólico em um espaço de extrema importância e concorrência: a grade curricular das escolas brasileiras.

Dessa forma, o modo pelo qual a LIC se implementa nas escolas não é por acaso. Como Phillipson ressalta, as práticas relativas ao seu ensino e aprendizagem vêm carregadas de influências, interesses explícitos ou implícitos e discursos que se reproduzem até tornarem-se referência para tudo o que envolve sua implementação, inclusive no que diz respeito à formação de seus professores.

Esses discursos estão por toda parte, seja na mídia, ou em *slogans* de escolas de idiomas e/ou escolas regulares, – advindos, portanto, do campo científico ou do econômico, como vimos nas subseções 2.1.1 e 2.1.2. Nos diversos espaços onde se insere, a LIC reverte-se como capital simbólico valioso, cabendo ao campo educacional ajustar-se e abrir-se para a entrada de uma nova determinação que, mesmo estando respaldada em tantos discursos considerados legítimos, ainda não se estabeleceu legalmente e metodologicamente.

Por isso, cabe nesta seção levantar, primeiramente, os recentes estudos do campo acadêmico-científico sobre a importância da implementação de uma LE nos anos iniciais (no caso, a LIC) e, posteriormente, contrastá-los ao que vem ocorrendo no cenário universitário no que diz respeito à formação de seus professores.

2.2.1 Os discursos sobre a LIC nos anos iniciais: o que diz o campo acadêmico-científico?

Tornar-se uma disciplina – ainda que *em via de*– nas grades curriculares do país envolve questões sócio-políticas e ideológicas de grande repercussão. Em uma leitura bourdieusiana, os aspectos da *illusio* econômica e as estratégias dos agentes em campo exercem respaldo para que a presença da LIC seja desejada e, muitas vezes, exigida pela sociedade. Como já mencionamos, o inglês como a “língua da globalização” (KUMARAVADIVELU, 2006) em um mundo cada vez mais conectado e de fronteiras

efêmeras já estabelece, por si só, um argumento legítimo. Aliado a isso, temos a *illusio* científica em crescente expansão e a propagação de pesquisas e lógicas que - muitas vezes, unidas à *illusio* econômica - estabelecem a maneira como a LIC fará o seu movimento de *entrada no campo* educacional.

Garcia (2011), ao analisar os sentidos reproduzidos acerca do ensino de inglês para crianças em reportagens de mídias e em sites de escolas, relata dois modos de representação da língua e seu aprendizado: o primeiro deles apresenta a criança como o tipo de aprendiz mais favorável ao ensino de uma língua estrangeira devido a suas características psiconeurológicas.⁹ A pesquisadora salienta que é comum observar nesses discursos a criança como o aluno que armazena, reproduz e absorve a língua adicional, utilizando de fontes legitimadas (“pesquisas e estudos”) e de terminologias científicas (“cérebro, função do cérebro”) para convencer o leitor da validade de seus argumentos.

O segundo modo representativo que Garcia expõe é o da criança como aprendiz para a inserção no mercado de trabalho, ou seja, aquele em que, literalmente, “*Time is money*”. Para a criança, cabe o destino de aprender uma língua adicional objetivando um emprego que ela ainda “irá ter”, sendo imersa precocemente em uma lógica de mercado extremamente competitiva que, em algum dia, “ela ainda irá enfrentar”:

A LE parece ser concebida como um diferencial de mercado, aproximando a escola de seu lugar mercantil de funcionamento. A pressão do mercado parece agir em todos os sentidos, pressionando pais, que pressionam as escolas, que pressionam as crianças, num *sentido de urgência* para o domínio da LE, num desejo de aquisição dessa língua-objeto, mas sem ideia ou menção ao caminho a ser percorrido para chegar a esse objetivo, além da prática exaustiva e automatizante. Pela pressão do mercado, as escolas devem ter inglês (GARCIA, 2011, p. 92, grifo nosso).

De acordo com a pesquisadora, como em uma reação em cadeia, as representações feitas pela mídia e pelas vozes da escola ressoam na sociedade gerando discursos que produzem “verdades” absolutas. Essas verdades parecem justificar a presença da LIC nos currículos brasileiros, movimentando um mercado de consumo em torno de seu ensino e aprendizagem e da formação de seus professores.

Além disso, quando nos voltamos para o ensino de uma língua adicional no âmbito da educação pública, a esses discursos soma-se outro de extrema relevância que traz consigo, (como analisado na seção 2.1) elementos ideológicos legítimos: dar condições para que haja

⁹De acordo com a autora, características psiconeurológicas dizem respeito a aspectos comportamentais, de personalidade e de funcionamento neurológico (GARCIA, 2011, p. 69).

uma disciplina de LE no currículo dos anos iniciais públicos coloca em pauta a socialização de um capital (a proficiência de uma LE) entre crianças que, de outra forma, não teriam acesso a esse ensino. Em outras palavras, se os discursos que circulam em sociedade reafirmam a importância da flexibilização do currículo nos anos iniciais para a entrada de uma disciplina de língua adicional, privar crianças de escolas públicas desse capital - tão necessário e importante para o futuro - seria ir contra a democratização da educação.

Assim, gradualmente, a visão de “quanto antes se aprender uma LE melhor” cristaliza-se e constitui-se consensualmente na sociedade (TANACA, 2017), apesar de ser esta uma afirmação considerada sem fundamento e respaldo teórico por diversos estudiosos da área, como Moon (2005), Santos (2009), Gimenez (2010), Tonelli e Chaguri (2012), Mello (2013), entre outros.

Sobre esse assunto, os resultados de pesquisas na área da Linguística Aplicada ou em áreas afins apontam um cenário complexo. De acordo com Santos (2005), a relação aquisição-idade-proficiência apresenta diversas interpretações. Em contextos naturais,¹⁰ ou seja, em países onde a língua-alvo é usada pela sociedade, a criança exposta à grande interação com falantes nativos (com alta dosagem de interação com a língua) a adquire sem sotaque. Contudo, isso não quer dizer que adolescentes e/ou adultos em contexto natural também não a adquiram de forma fluente. Os jovens são considerados tão bons quanto crianças em relação à aquisição da pronúncia e da gramática e, mesmo os adultos, ainda que não possuam o alto grau de pronúncia, conseguem aprender a gramática mais rápido do que elas. Já em contextos formais de aprendizagem (como as escolas regulares e de idiomas), aspectos como cultura, motivações, circunstâncias de aprendizado precisam ser levados em conta no que diz respeito a oferta de uma LEC. De acordo com Harmer (2002), pessoas de diferentes idades têm necessidades, competências e habilidades diferentes. Dessa forma, no processo de aprendizagem, além da idade e da maturidade, a abordagem utilizada necessita ser pensada e elaborada com afinco, afinal, outros aspectos influenciam diretamente na maneira como essa oferta irá acontecer.

Dessa forma, a hipótese de que há uma idade certa para a aquisição e aprendizagem de uma língua é refutada pelo campo acadêmico-científico. Assis-Peterson e Gonçalves

10 Aqui é importante diferenciar os termos ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’, que são conceitos diferentes. De acordo com Krashen (1988), há uma distinção relevante entre ‘assimilação natural’ e ‘estudo formal’. A ‘Aquisição de Linguagem’ (*Language Acquisition*) ocorre em situações comunicativas no mundo real (contexto natural), por meio da assimilação natural de vocabulário e estruturas linguísticas pelo aprendiz. Por sua vez, a ‘Aprendizagem’ (*Learning*) ocorre por meio do estudo formal, normalmente em sala de aula.

(2001) afirmam que a facilidade inerente de crianças para aprender novas línguas é uma hipótese para a qual resultados de estudos empíricos estão longe de convergir. Para as pesquisadoras, o início da aprendizagem de uma LE a partir do sexto ano nas escolas públicas é “decisão acertada, já que a pronúncia nativa é um alvo alcançável somente quando as crianças são maciçamente expostas à grande quantidade e diversidade de insumo” (2001, p. 23). Afora a questão sobre o momento mais adequado para o aprendizado de uma LE, nem mesmo a questão da carga horária semanal de exposição à língua-alvo é um assunto resolvido dentro das grades curriculares brasileiras. Walker (2003) – assim como Moon (2005) – por exemplo, considera um fator importante para a aprendizagem de uma língua adicional a intensificação da carga horária das aulas, de modo a expor a criança por mais tempo à língua-alvo: em sua visão, seria mais adequado concentrar mais aulas em menos anos, do que ter apenas uma aula por semana em muitos anos.

Além disso, aspectos metodológicos são considerados decisivos para a aprendizagem de uma criança. A falta de objetivos no ensino de línguas e a falta de conhecimento sobre os métodos de ensino para crianças podem causar nas mesmas desinteresse e sensação de não aprendizagem (Assis-Peterson; Gonçalves, 2001). Por isso, o professor de LEC é parte essencial dessa discussão.

Tanto nos aspectos que dizem respeito ao conhecimento pedagógico do segmento de ensino, quanto naqueles relativos ao conhecimento especializado em LI, Pires (2004, p. 41) considera que “é melhor não ter aula de inglês do que aprender pseudo-inglês”, caso o professor não possua domínio da língua ou conhecimentos técnicos para a idade alvo. Moon (2005) salienta que mais do que um insumo precoce, a formação adequada de professores, a implementação de metodologias adequadas a crianças e uma frequência de três a cinco aulas de LIC por semana são aspectos primordiais para o sucesso do aprendizado de uma LEC e que deveriam ser levados em conta no momento de oferta desse ensino, precoce ou não.

No que concerne à formação de professores de LIC – o foco deste trabalho – em levantamentos por nós realizados em bases de dados como Scielo, Eric e BDTD, utilizando expressões de buscas tais quais; *english as a second language, primary school, english for children, língua inglesa, anos iniciais, ensino fundamental*, pudemos encontrar estudos atuais que apontam que a inclusão da LI nas séries iniciais como uma LEC a ser ofertada é benéfica e importante, mas que sua efetivação não ocorre de maneira satisfatória, especialmente na escola pública (SANTOS, 2005; ROCHA, 2006; SCHEIFER, 2008).

Dentre as razões para seu não funcionamento estão a falta de professores devidamente

preparados e a precarização das condições materiais que as unidades escolares e os docentes enfrentam. Os estudos ainda denunciam a necessidade de uma discussão teórica abrangente que faça pensar e implementar políticas educacionais de ensino de uma LE que colaborem para a formação adequada de indivíduos bem preparados para atuarem na sociedade brasileira contemporânea (SANTOS, 2011). Além disso, segundo Santos (2011), quanto à formação de professores de LIC, os resultados obtidos apontam que é indispensável uma formação inicial e continuada crítico-reflexiva que contemple conhecimentos teórico-metodológicos. Os pesquisadores também salientam a falta de habilitação docente para atuação nos anos iniciais e a urgência na ampliação de leis que os regulamentem, o que pode minimizar dificuldades encontradas nas práticas cotidianas (CUNHA, 2003; CLAUS; SHIMOURA, 2005; RINALDI, 2006; COSTA, 2007).

A ausência de diretrizes oficiais para as disciplinas de LEC, em especial a LI, tem gerado discussões acerca da formação de professores para esse segmento, uma vez que, em geral, a formação nos cursos de Letras está voltada para professores do Ensino Fundamental e Médio (SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010). Santos (2011) pontua que o professor formado em Letras com dupla habilitação em português e inglês possui capacitação apenas para atuar nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, do sexto ao nono anos e Ensino Médio. Na maioria dos casos, a graduação não oferece disciplina de capacitação especificamente para os anos iniciais, carecendo, assim, de enfoque metodológico para lidar com crianças.

Contudo, a ausência de formação e de diretrizes para esses professores não impede que o ensino de LIC seja um mercado “em constante expansão, tanto em escolas de idiomas, quanto em escolas da rede primária, em todo o mundo” (ROCHA, 2007, p. 277). Sobre essa questão, diz a autora:

[...] é pertinente mencionar, que a inclusão facultativa do ensino de LE nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental resulta na inexistência, até o momento, de parâmetros oficiais específicos para o mesmo. Tal fato compromete o processo de ensino-aprendizagem de línguas para crianças de 1ª a 4ª séries, o qual vem sendo desenvolvido em inúmeras escolas públicas brasileiras, apesar de sua não obrigatoriedade. A ausência de diretrizes norteadoras específicas para o ensino de LE nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental compromete-o, visto que objetivos claros e diretrizes bem embasadas são condições essenciais, apesar de não serem as únicas, para que o mesmo seja bem sucedido (2007, p. 280).

Assim, ainda que caminhe em “*a tightrope*” – como acontece no caso do projeto

Early Bird analisado neste trabalho – a LI já faz parte de muitas escolas de educação infantil e de anos iniciais (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010) tendo sua presença justificada por todos os fatores levantados acima. Essas questões chamam atenção para o papel da universidade na formação de professores de LIC. É notável que, atualmente, ocorrem crescentes movimentos acadêmicos-científicos a respeito do ensino e aprendizagem de uma língua adicional nos anos iniciais e a respeito dos aspectos teóricos-metodológicos da formação dos professores dessa disciplina. Entretanto, cabe a nós questionarmos qual é o cenário atual enfrentado pela universidade como formadora de docentes para a educação básica, focalizando especialmente naqueles que se profissionalizam a ensinar uma língua estrangeira adicional para crianças. Ao direcionarmos nosso olhar para as dinâmicas que perpassam a universidade no que concerne essa formação, procuraremos jogar luz às disputas que ocorrem nos intermeios dessas relações.

2.2.2 O papel da universidade na formação docente para o ensino básico e a crise universitária

De acordo com Karl Jaspers (apud Sousa Santos, 1996), as universidades sempre se preocuparam com o cumprimento daquilo que seria sua eterna missão: cultivar a mais lúcida consciência de uma determinada época. Essa missão, por sua vez, fortalece a função da universidade em ser uma instituição voltada ao “interesse desinteressado” (BOURDIEU, 2005), ao “bem comum”, àquilo que serve ao Estado em razão de um bem maior e geral.

No entanto, apesar de sua constituição desinteressada, à universidade sempre coube o papel de profissionalizar aqueles que a ela pertenciam. De fato, as primeiras universidades na Idade Média eram subdivididas em quatro faculdades (Direito, Medicina, Teologia e Artes Liberais) e, mesmo que os profissionais não tivessem as características que os especializam nos dias de hoje, a universidade possuía a autonomia de estabelecer quem poderia ou não exercer determinada função, quem pertenceria ou não ao seletivo grupo que seria nomeado e certificado para cumprir seu dever como profissional (RANIERI, 1994).

Com o passar do tempo, a autonomia das universidades foi aumentando, assim como o progresso em áreas de saber científico. Contudo, apesar das mudanças, a universidade do século XX ainda mantinha algumas características de sua fundação: a reivindicação de sua

autonomia perante poderes religiosos e seculares; o objetivo de formar pessoal para o trabalho do Estado – visando cumprir sua missão desinteressada; o poder de certificar profissionais; e o poder de garantir quem poderia entrar e estabelecer-se em campos profissionais e científicos (CRUZ, 2016).

No Brasil, de acordo com Cruz (2016), o surgimento das universidades culmina em dois objetivos. Um deles diz respeito a sua função desinteressada, de alta cultura e pesquisa, preocupada com o progresso do conhecimento científico. O outro recai em sua função formadora, responsável pela preparação de quadros para o ensino secundário e normal, ou seja, a formação de professores.

À época do Estado Novo, em 1931, o governo de Getúlio Vargas estabeleceu por meio de decreto o *Estatuto das Universidade Brasileiras* que elevou para o nível superior a formação de professores secundários no país. Esse regimento traçou o destino de fundações universitárias incipientes, como o da USP: a partir dele, a responsabilidade pela formação de professores seria destinada a cargo de uma seção criada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Às primeiras Faculdades de Filosofia cabia a preocupação em preparar os professores para a escola secundária:

O currículo proposto nestes cursos de formação docente seguia o esquema “3 + 1”, que correspondia a três anos de disciplinas de uma área específica do conhecimento, mais um ano de disciplinas pedagógicas. Os licenciados possuíam uma formação baseada no sistema europeu, enfatizada por uma cultura geral e os conhecimentos pedagógicos (SIMÕES, 2013, p. 139).

Saviani (2009), por exemplo, alega que ao estabelecer o modelo em que as licenciaturas eram separadas dos cursos de pedagogia, a formação secundária de docentes desvinculou-se da prática, transformando-se em um currículo de disciplinas focadas em conteúdos que deixava para segundo plano os aspectos didático-pedagógicos da formação.

Assim, a partir de 1939, com o decreto-lei 1190, começou a ser exigido que o professor em exercício no ensino básico fosse um profissional formado no ensino superior tendo obtido o título de Licenciado (um bacharel que complementou sua formação pedagógica nas faculdades e institutos direcionados para tal):

DAS FINALIDADES DA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939).¹¹

Contudo, de acordo com Castro (1974), apesar dessa ser a exigência para os docentes, a demanda existente por professores secundários era muito maior do que os que eram formados. Como consequência, essa situação acarretava na contratação de profissionais liberais de cursos superiores correspondentes (CRUZ, 2016) que supria, em caráter emergencial, a falta de professores com licença pedagógica.

Com a aprovação da LDB de 1961, um novo momento começa para a formação docente no país. As escolas Normais foram abolidas e substituídas pela habilitação em Magistério de 2º grau para os professores das séries iniciais; e a criação da Faculdade de Educação da USP marca o fim da vinculação da formação de professores às Faculdades de Filosofia: “A formação de professores para o antigo ensino primário, agora identificado como as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2005, p. 20). Em contrapartida, há o surgimento de propostas pela criação de cursos especiais, de caráter emergencial, que suprissem a demanda por professores secundários.

As propostas emergenciais foram legitimadas pela LDB n. 5.692/71, que tornou permanente o modelo curto de formação docente. Segundo Cruz (2016), os cursos aprovados ficaram conhecidos como “licenciaturas curtas” que, com curta duração, buscavam dar conta de um professor polivalente, apto a ministrar aulas em determinadas áreas que abrangessem mais de uma disciplina e/ou área:

Ao Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2005, p. 21).

¹¹Publicação original em: Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1939, Página 7929. Decreto disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 30 mai de 2017.

As justificativas para esses cursos eram a rápida expansão da educação básica e a presença limitada das faculdades em território nacional:

Nesse momento a especialização do conhecimento no âmbito das ciências humanas passava por um processo de consolidação e afirmação, através da intensificação da pesquisa como processo de aprofundamento do conhecimento científico nessa área. A formulação da polivalência, então, se constituía como negação desse processo e, ao mesmo tempo, consolidava uma tendência de que a formação do professor deveria ser reduzida em relação à formação do pesquisador e do bacharel (CACETE, 2002, P. 70).

Para pesquisadores como Rodrigues (1978), uma das consequências das licenciaturas curtas e da formação polivalente foi a perda da especificidade disciplinar que acarretava na maior precarização desse nível de ensino: os profissionais chegavam ao final do curso sem dominar, por exemplo, as bases epistemológicas de cada saber.

Concomitante a isso, de acordo com Cacete (2002), uma grande quantidade de instituições de ensino superior privado assumiu como objetivo alavancar a proliferação de licenciaturas curtas. Essa atitude culminou em décadas de crescimento do ensino superior privado com fins lucrativos no país. Martins (1988 apud Cruz, 2016) aponta que o fortalecimento da rede privada como forma de complementar as vagas do ensino superior teve, por consequências, o favorecimento de diversos processos, entre eles: a entrada de uma lógica empresarial no campo da educação superior; a simbiose das novas instituições com os interesses econômicos da ditadura militar; a diferenciação das novas instituições privadas em relação ao ensino privado confessional, etc. Na visão de Sousa Santos (2011), a crise institucional que atinge as universidades públicas, como as brasileiras, até os dias atuais iniciou-se nesse período histórico ditatorial.

Com o fim do regime militar, a Constituição de 1988 trouxe avanços no que diz respeito à valorização do profissional da educação; à autonomia universitária; à estruturação das instituições pautadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a Cartamanteve o dispositivo que conferia à União a competência exclusiva para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Entretanto, apesar dos avanços, a década de 1990 apresentou um outro grande momento de expansão das universidades privadas, em contraponto a um crescimento tímido das universidades públicas (CRUZ, 2016). Após a aprovação da LDB de 1996, ficou estabelecido que a formação de professores para atuar na educação básica seria feita no ensino superior (e não mais no Magistério), apesar dos modelos de formação curtos ainda se estabelecerem como caráter emergencial.

Em 1996, relacionando todos esses acontecimentos em um contexto mundial, Sousa Santos publica *“Da ideia da universidade à universidade de ideias”* e identifica três crises que acometeram a universidade pública, transformando-a e inserindo-a em um processo amplo de transnacionalização¹² ocorrido no final do século XX.

De acordo com o autor, a primeira dessas crises se tratou de uma crise hegemônica. A partir dela, as funções basilares da universidade entraram em contradição com as novas funções que o século XX lhe atribuiu. Se por um lado esperava-se das universidades a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos (herança da Idade Média), por outro, era requerido a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis para a formação de mão de obra qualificada, que não cerceassem o desenvolvimento capitalista. Quando a universidade demonstrou sua incapacidade em solucionar essas contradições, o Estado e os agentes econômicos procuraram, de fora dela, soluções para resolverem os problemas. Assim, ao deixar de ser a única instituição dominante no ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade pública se viu em uma crise de hegemonia.

A segunda crise da qual o autor fala é a da legitimidade. Para ele, essa crise se estabeleceu pelo fato de a universidade, por um lado, hierarquizar saberes especializados através do controle de acesso aos saberes e competências produzidos e, por outro, passar por pressões sociais que reivindicavam a democratização desses saberes e da igualdade de oportunidades para os filhos de classes populares.

A terceira, Sousa Santos intitula como crise institucional. De acordo com o autor, essa crise começa quando, ao tentar definir seus valores e objetivos, as instituições de ensino superior perceberam-se sem autonomia suficiente para fazê-lo de modo a não entrarem em choque com as pressões crescentes de submetê-las aos critérios de eficácia e de produtividade de natureza mercadológica e empresarial.

Assim, ao analisar as universidades públicas, o autor procura demonstrar como o Estado, ao não possuir a obrigação exclusiva com a educação, deixa de investir no ensino superior público, favorecendo um grande processo de transnacionalização, mercadorizando-as ainda mais. Como resultado, longe de conseguir resolver suas crises, coube às universidades

¹² Por transnacionalização, entendemos um processo pelo qual algo ultrapassa as fronteiras nacionais, englobando mais do que um país. De acordo com o autor, a transnacionalização se trata de um processo novo que, a partir do final da década de 1990, financiado por organizações como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, encontra uma maneira de solucionar globalmente os problemas da educação. Esse processo emerge como um mercado transacional da educação superior universitária, e estabelece “a globalização neoliberal da universidade” (SOUSA SANTOS, p. 2008).

gerirem-se, de maneira a evitar que essas se aprofundassem desgovernadamente, “recorrendo para isso à sua longa memória institucional e às ambiguidades do seu perfil administrativo” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 6).

No contexto brasileiro, conforme Cruz (2016) relata, devemos considerar que no início da década de 2000, o ensino superior do país respondia “a uma série de condicionantes [...] que remontam a um contexto global de crise do modelo universitário e fortalecimento de um modelo mercadológico” (p. 64). O Estado passou a apoiar um forte movimento de relação entre Mercado e Universidade, impulsionando uma lógica mercadológica no interior de um espaço em que dominava a lógica intelectual, desinteressada. Autores como Leopoldo e Silva (2014) relatam sobre a emergência do “ideário da globalização e do neoliberalismo” como resultado de um amplo processo no qual a lógica de mercado vai se impondo em campos construídos por outras lógicas. Esse processo tem, ainda hoje, impactos que induzem a uma “inserção histórica conflituosa” (2014, p. 141) das universidades na sociedade:

[...] por um lado, instâncias das instituições aderem aos novos paradigmas que regem as relações entre Mercado e Universidade, mediadas pelo campo do trabalho, com forte impulso do Estado, como visto acima; por outro, setores mais ligados à prática científica e acadêmica, que marcam o trabalho intelectual, buscam formas de se inserirem na esfera pública em constante confronto com os caminhos aos quais se conduz a universidade, creditados à inexorabilidade da história pelos seus apologetas (CRUZ, 2016, p. 64).

Com efeito, a crise institucional se comprovou verdadeira e aprofundada no momento em que o Estado decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades – e com a educação em geral – induzindo “a perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 8). Esse processo “fruto das políticas neoliberais que alijam o Estado da preocupação com as políticas sociais” (Cruz, 2016, p. 66), age em favor de uma mercadorização das universidades e centra-se em dois pontos.

Um dos pontos diz respeito à descapitalização das universidades públicas e da consolidação de um mercado universitário nacional. De acordo com Sousa Santos (2011), a descapitalização das universidades a conduz a privatizar parte de seus serviços, produzindo “a si mesma como mercado de gestão universitária” (2011, p. 21). Além disso, fatores como a dualidade das exigências dos mercados de trabalho (que ora demandam por alta qualificação, ora por baixa), colocam em prova a rigidez da formação universitária, levando “a criação de sistemas não universitários de formação de módulos”, pressões para encurtar e flexibilizar a

formação universitária e impor um modelo de “educação para o mercado permanente” (2011, p. 26). Cumpre-se o que o autor alegava ocorrer no período do regime militar brasileiro.

O outro ponto que favorece a mercadorização das universidades diz respeito a um processo de transnacionalização mercantil das trocas universitárias. Nas palavras de Cruz,

O desinvestimento do Estado aliado à desregulação das trocas comerciais, à imposição da solução mercantil à educação por agências multilaterais e à revolução tecnológica acabam dando lugar a um amplo processo de transnacionalização do mercado de serviços universitários, pautado no papel das novas tecnologias, na necessidade de capital humano para bem utilizá-las no uso da informação; a transformação da universidade, visando adequar-se à sociedade do conhecimento, renovando a gestão de trabalho, mudando seu paradigma institucional e político-pedagógico, através da adoção de um paradigma empresarial para as universidades. O alvo dessas mudanças passa a ser a “**posição de poder dos docentes**” e a “**liberdade acadêmica**”. “O poder da universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados”. Um dos passos mais concretos nesse sentido (2016, p. 66, grifo nosso).

Essas ideias, segundo Sousa Santos (2011, p. 33) regem as reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial e também pelo Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) da OMC. De maneira a transnacionalizar a educação, o acordo visa liberar o comércio de serviços e eliminar barreiras comerciais. Dessa forma, a oferta transnacional de serviços universitários pode ser distinguida pela oferta transfronteiriça (disponibilizada via *internet*), o consumo no exterior (facilitando o deslocamento de estudantes), a presença comercial (quando grandes grupos educacionais estabelecem suas filiais em outros países – a que mais afeta a autonomia dos institutos superiores), e a presença de agentes que facilitam o intercâmbio entre pesquisadores.

Entretanto, não somente a crise financeira induziu a crise institucional. Para o autor, a crise institucional teve, nela mesma, o aprofundamento das outras duas crises (a de hegemonia e a de legitimidade). Quando o Estado para de priorizar a universidade pública no desenvolvimento de políticas públicas, ele não o faz só, mas também deixa de priorizar tantas outras políticas sociais como educação, saúde e previdência. Isso, de acordo com Sousa Santos, é o reflexo do modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo, “ou globalização neoliberal” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 9), que a partir da década de 1980 se impôs mundialmente:

Na universidade pública ele significou que as debilidades institucionais identificadas – e não eram poucas –, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade pública, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial (SOUSA SANTOS, 2011, p. 10).

De fato, as consequências dessas mudanças não se restringiram apenas às universidades públicas. As universidades privadas sem fins lucrativos também foram questionadas por conta de sua natureza desinteressada que não permitia uma expansão de capital.

Assim, com todos esses fatores, cria-se uma oportuna justificativa de que os problemas das universidades poderiam ser sanados com a exploração comercial que, velada em argumentos de transformações do bem público, prometia a adequação das universidades à sociedade do conhecimento, de mudanças de paradigmas e de inovação.

Quanto à crise de hegemonia, ela também resvala em todas essas mudanças ocasionadas pela crise institucional. Mesmo ainda sendo a instituição por excelência de conhecimento científico, a universidade deve muito de sua perda hegemônica às críticas sociais. Segundo Sousa Santos (2011), o início do século XXI começou a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade, e essas transformações pareceram colocar em xeque aquilo que entendemos, justamente, por conhecimento e sociedade.

O conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições superiores trata-se de um conhecimento disciplinar. Ao longo do século XX ele esteve autonomamente descontextualizado do cotidiano das sociedades, sendo definido pelos pesquisadores de acordo com seu grau de relevância, a metodologia a ser submetido e os problemas a serem pesquisados: é um conhecimento homogêneo e organizado de modo hierárquico “na medida em que agentes que participam de sua produção partilham os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação, e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 29).

Contudo, Sousa Santos (2011) aponta que, ao contrário do conhecimento universitário, existe um conhecimento denominado pluriversitário, que tem se instaurado com mais força atualmente. A esse conhecimento é dada a definição de contextual “na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 29). Ou seja, por sua característica mais heterogênea e de produção em sistemas abertos de organização menos rígida e hierárquica: “a sociedade deixa de ser um

objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 30). Sua concretização mais visível pode ser notada na relação universidade-indústria, na qual a ciência se adequa a um paradigma mercantil, tecnológico¹³ e cooperativo.

Dessa forma, de acordo com Sousa Santos (2011), a partir do início do século XXI o modelo universitário tradicional perde espaço e força em nome de propostas que buscam uma instituição mais voltada às demandas do mercado e da economia neoliberal.

A nós, cabe a reflexão: com todas as crises apontadas por Sousa Santos; por sabermos justamente que a criação universitária do país teve como fundação a formação de professores; por termos em torno da LIC a constituição de uma disciplina baseada em argumentos advindos da lógica econômica e científica; cumpre-nos responder a pergunta proposta na subseção 2.1.1, que aqui assumimos como objeto de investigação: *Quais são as disputas em torno da formação de professores de LIC no país?*

Dessa maneira, na subseção a seguir, nos propomos a refletir acerca do modo como a formação de professores de LIC dialoga com um contexto mais amplo e geral da tendência de formação de professores mundial e, emaranhado nessas dinâmicas, discutir qual é a posição da universidade diante das disputas geradas em torno de seu papel de formadora.

2.2.3 As consequências da crise universitária: rotas alternativas e a formação de professores de LIC

Além do modelo universitário enfrentar uma crise mundial desde o final da década de 1990, tendo que lidar com as pressões de um modelo mercadológico desafiador – que revestido de discursos ideológicos escamoteiam a sua lógica de mercado – a formação de professores oferecida pelas universidades e pelos institutos superiores – como consequência de uma grande seara deteriorada – enfrenta também a sua própria situação crítica. Assim como no Brasil, países tais quais os Estados Unidos lidam recorrentemente com um descontentamento geral em relação à formação de professores da educação básica oferecida pelas universidades. No vizinho do Norte, por exemplo, “a formação universitária de

¹³ De acordo com o autor, é necessário ainda esclarecer que a tecnologia também contribui para a crise de hegemonia das universidades, uma vez que elas colocam em xeque o paradigma territorial universitário.

professores não é vista como digna de investimentos tanto pelo governo federal quanto por muitas instituições privadas e ambos estão derramando dinheiro em apoio a caminhos alternativos” (ZEICHNER, 2013, p.27).

A descapitalização das universidades, como frisa Sousa Santos (2004), e as consequências das crises de hegemonia, legitimidade e institucional afetam diretamente o pilar da formação docente que, no Brasil, está fundamentado na universidade. Não é segredo que a formação dos professores brasileiros necessita de mais investimentos, mais estímulos e de uma urgente redução da precaridade; contudo – como se essas condições precárias não fossem consequências de uma grande mudança de paradigmas sociais, políticos e econômicos que vem sendo tacitamente construídos por agentes econômicos e pelo Estado há décadas – a lógica mercadológica aparece com argumentos “legítimos” que alimentam sua presença na formação docente através de discursos ideológicos como, por exemplo, fazer “o bem maior, o melhor, e a coisa certa” para aqueles que são a causa principal da educação, ou seja, os alunos.

De fato, ainda que os atos concretos possam estar em dissonância com os discursos ideológicos, a lógica mercadológica parece transmutar o ideal de educação como bem público para uma visão de educação como um bem de serviço, na qual o aluno é um consumidor de produtos destinados a fins muito certos, como o êxito no vestibular, a conquista de um bom emprego, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira para o destaque no mercado de trabalho, etc.

Nesse cenário, a lógica de mercado, aproveitando-se da falência da lógica de “academização” da qual relata Formosinho (2009), parece ressaltar uma ideia que vem se insinuando cada vez mais claramente no campo educacional: a possibilidade da universidade não formar bem os professores para o trabalho nas escolas. Ao analisar o processo de universitarização de professores secundários (ou seja, formá-los em institutos de ensino superior) realizado pela União Europeia a partir da década de 1980, Formosinho destaca que ao contrário de uma profissionalização, os professores passaram por um processo de academização. A academização da formação de professores se define pela predominância da lógica acadêmica em detrimento do papel profissionalizante da universidade como formadora de mão de obra para o mercado de trabalho. Para Formosinho (2009), o processo de academização – que limita a formação inicial de professores a uma formação teórica distante da prática – ajudou a cristalizar a ideia de que a universidade é ineficaz em seu papel de formar professores para a educação básica.

Com efeito, os dois modelos (tanto o mercadológico quanto o acadêmico) recebem críticas de diversas fontes. Aqueles que criticam o modelo mercadológico o fazem argumentando a favor de uma resistência universitária perante aos processos de privatização e de transmutação da lógica social e cidadã da educação para a lógica de mercado. Os que são contra o modelo acadêmico, ressaltam o distanciamento da teoria e a prática, os índices ineficientes e a falta da lógica profissionalizante na formação docente. Esses contrapontos, juntos, abrem espaço para colocar em xeque o papel das universidades na formação docente: a pergunta que parece pairar entre os envolvidos é: seria a universidade o melhor lugar para formar nossos professores da educação básica?

O Brasil, seguindo uma tendência mundial, também começa a enfrentar uma “insatisfação generalizada” em relação à formação de seus professores (AZANHA, 2004), tendo em vista sua precariedade (GATTI, 2008) em todos os setores. Essa situação, comparada a dos Estados Unidos, emerge em um contexto de crise universitária e revela novas práticas de formação de professores.

Como relatado por Zeichner (2013), em meio a um cenário de lutas intensas sobre o significado e o controle do magistério e da formação docente, bem como sobre a sobrevivência da educação pública, três tipos de grupos que estão em disputa pela formação de professores norte-americanos podem ser identificados.

O primeiro diz respeito àqueles que defendem o atual sistema universitário de formação docente e incentivam o governo e as pessoas em geral a aumentarem seu apoio e investimento no aperfeiçoamento desse sistema. Na maioria, os *defensores* são formadores de professores que trabalham em faculdades e em universidades como tal.

O segundo grupo é denominado por Zeichner como *reformadores*. Eles são grupos de empreendedores, de fora das universidades e dos departamentos de Educação, que querem eliminar, por meio da desregulamentação e das medidas punitivas de responsabilização, o que eles consideram um sistema universitário falido, substituindo-o pela competição da economia de mercado.

O terceiro grupo, no qual Zeichner se coloca, são os *transformadores*. Esse grupo é formado por agentes ligados ou não às universidades, que defendem uma grande transformação do sistema atual, mas que pretendem manter o envolvimento das instituições de ensino superior e sua natureza pública na formação de professores.

Para o autor (2013), os três grupos concordam que o atual sistema educacional norte-americano não proporciona para todos os alunos o acesso a professores plenamente

qualificados e preparados para ofertarem uma educação de alta qualidade. No entanto, discordam sobre o que definem como sucesso: “por exemplo, melhores resultados nos testes padronizados ou em um ensino e um currículo crítico para todos os alunos” (ZEICHNER, 2013, p. 13).

Com efeito, na visão de Zeichner (2013), ao conceber a formação de professores como um empreendimento mercadológico, os agentes envolvidos nesse processo estabelecem diálogos com as tentativas de privatizar o ensino público e, conseqüentemente, a própria formação docente. A essas concepções de mudanças paradigmáticas cabem a crise institucional que Sousa Santos (2011) relata e que Zeichner reforça em sua publicação:

A circulação dessas forças globais do neoliberalismo, neoconservadorismo e as formas corporativistas de gerenciamento no magistério e na formação de professores cruzam com as tradições locais, estruturas e apresentações de maneiras um pouco distintas em diferentes partes do mundo (2013, p. 15).

Por isso, não é sem alarde que os Estados Unidos, de acordo com Zeichner (2013), tem tido por parte do governo federal um maciço investimento na formação de professores fora da universidade, por meio daquilo que ele denomina como *rotas alternativas*.

Ao contrário do que os reformadores de Zeichner defendem, as rotas alternativas – criadas de modo a minimizar custos – oferecem cursos mais curtos, fora das instituições universitárias, controlados pela oferta de mercado e gerenciados por administradores e economistas, e não por educadores. De acordo com o autor, o resultado desses investimentos são professores formados como técnicos sem autonomia intelectual.

Vale ressaltar, nesse contexto, que nos Estados Unidos a hegemonia da universidade no espaço da formação de professores durou apenas um período muito curto de tempo (aproximadamente de 1960 a 1990). Desde os anos 1990, um aumento exponencial de programas de formação de professores que não são oferecidos pelas faculdades e universidades vem ocorrendo, inclusive com fins lucrativos (ZEICHNER, 2013). No entanto, todo esse movimento resvala em uma grande contradição: a maioria dos professores formados por essas rotas leciona, justamente, em comunidades urbanas e rurais pobres, ou seja: aquelas em que se faz mais necessário possuir professores qualificados e devidamente preparados em cursos universitários de alta capacitação, que seriam capazes de lidar com situações adversas daquelas que as técnicas não pudessem prever (DARLING-HAMMOND, 2004; ZEICHNER, 2013).

O curioso é que, em contrapartida a essa realidade, os professores formados em rotas alternativas não são encontrados em salas de aula de escolas públicas de alunos de classes médias e altas; filhos, justamente, daqueles que defendem esse tipo de formação desregulamentada e fora da universidade (ZEICHNER, 2013). A nosso ver, o que se estabelece a partir desse cenário é um tipo de educação destinada aos “filhos dos outros”; aquela em que aos menos alocados socialmente, economicamente e culturalmente é dado o mínimo, já que, por lógica, para quem não tem nada o mínimo serve.

Assim, com o discurso ideológico de ofertar o melhor e fazer o melhor, os *reformadores* colocam a formação de professores em uma posição de necessária “inovação” onde, em nome de uma formação mais rápida e prática, as organizações que lucram financeiramente com esse “mercado de formação docente” (SOUZA; SARTI, 2013) apostam na necessidade de “reduzir muito o papel das universidades na formação de professores e se mover em direção a programas mais curtos, mais “práticos” e baseados em uma formação clínica” (ZEICHNER, 2013).

Nesse cenário, ao observarmos o contexto da educação pública e privada brasileira, seja ela básica ou superior, sabemos que já é uma realidade o movimento de mercadorização e deslegitimação de nossas universidades e, conseqüentemente, de nossa formação de professores. Hoje, por exemplo, é possível cursar em menos de um ano uma segunda licenciatura por meio da Educação à Distância¹⁴ em instituições superiores privadas. Da mesma forma como, em casos legalizados pelo próprio Estado, é possível habilitar-se professor temporário da educação básica pública, cursando apenas um treinamento rápido (de menos de 300 horas) oferecido por instituições privadas a profissionais que possuem o diploma de bacharel (notório saber). Esses treinamentos, tais quais iniciativas como o programa “Ensina Brasil”,¹⁵ selecionam profissionais de cursos distantes da área de educação e, com o mote de “formar líderes”, os habilitam (com o aval do Estado) a dar aulas em contextos públicos precários brasileiros como forma de experenciar a realidade da educação do país. Ao que parece, obvervando esse cenário, o diploma de licenciatura e até mesmo a

¹⁴ Não pretendemos levantar aqui a discussão sobre a eficácia ou não da Educação à Distância e nem problematizarmos a respeito de sua disseminação. Apenas trazemos para a discussão a realidade brasileira quanto à formação de professores em períodos curtos e extretamente rápidos, tais quais as rotas alternativas.

¹⁵ O Ensina Brasil é uma organização social financiada pela Fundação Lemann e Itau Social (entre outras) que, em parceria com um “governo-parceiro”, oferece aos profissionais bacharelados um treinamento inicial (de 250 horas), que os habilitam a serem contratados em caráter temporário para ministrar aulas na educação básica do país. Essa iniciativa, muito criticada por estudiosos da área de educação e áreas afins, é ligada ao Teach For All, a internacionalização da ONG norte-americana Teach For America que, financiada por investidores privados, justifica a rápida formação de professores na necessidade de atender a demanda das escolas. O Ensina Brasil pode ser acessado em seu *site*, disponível em: <https://www.ensinabrasil.org/>

concepção do professor como profissional habilitado e capacitado em instituições superiores para exercer uma profissão (TARDIF, 2013) perdem espaço em nome de discursos baseados em inovação, rapidez, atendimento às demandas menos favorecidas e melhorias de futuro.

Dessa forma, remetendo-nos a pergunta investigadora deste capítulo: *Quais são as disputas em torno da formação de professores de LIC no país?* cabe a nós analisarmos esse novo modelo de formação aligeirada que parece estar chegando cada vez mais forte no nosso país e contrapô-lo ao posicionamento da universidade perante as dinâmicas envolvendo seu papel como formadora.

Ao longo da construção do *corpus* desta pesquisa, pudemos notar (principalmente nas discussões da primeira seção deste capítulo) que a produção acadêmico-científica a respeito do ensino e da aprendizagem da LIC foi submetida às pressões de um campo econômico sempre afoito por transformar suas lógicas em discursos que legitimavam o *movimento de entrada* da LI cada vez mais cedo no campo educacional brasileiro. Enquanto o campo científico ainda principiava-se nas discussões, a década de 1990 trouxe ao Brasil uma avalanche de escolas regulares e/ou de idiomas que ofereciam o ensino de LI para crianças, até mesmo a partir do ensino infantil.

Com a demanda em crescente expansão e as universidades ainda incipientes em suas mudanças curriculares – esperando até hoje do Estado a legalização e a regularização da oferta desse ensino para poderem agir no meio acadêmico – caminhos alternativos à formação universitária começaram a surgir com características muito parecidas ao cenário de rotas alternativas observado nos Estados Unidos, com discursos que objetivavam sanar a falta de professores de LIC no mercado, supostamente democratizando o acesso à educação. Como vimos, formar e autorizar a atuação de professores nos anos iniciais da educação básica vem sendo uma responsabilidade das universidades brasileiras conquistada há mais de 20 anos, contudo, quando a necessidade de ter um professor de LIC se torna premente, alternativas retrocessas às conquistas universitárias começam a ganhar força e são, inclusive, respaldadas pela lei.

Como forma de clarificar a afirmação acima, esta pesquisa toma por objeto de estudo o programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – projeto *Early Bird*. Ao analisar seus pormenores no capítulo 3, o assumimos como caso exemplar e exemplificador das disputas em torno da formação de professores de LIC e das iniciativas de se constituir possíveis rotas alternativas no estado mais rico do país. A grande questão que envolve o projeto *Early Bird* diz respeito a contratação de profissionais de uma “metodologia

estrangeira”, advinda de um país que não tem como língua nativa a LI, a Holanda, e que, regularizada pelo Estado, se propôs inicialmente a não somente formar os professores brasileiros de LI para os anos iniciais em encontros formativos de curta duração, mas também submetê-los ao uso do “método” estrangeiro *Early Bird*, desenvolvido pelo Centro holandês em parceria com uma universidade também holandesa.

Em nossa visão, não caracterizamos a formação holandesa como continuada, uma vez que os professores de LIC não possuem ao menos a formação inicial para esse segmento de ensino, mas sim, a supomos, por este momento, como um princípio de rota alternativa. Entretanto, cabe destacar, ainda que não haja reconhecimento legal da formação de seus professores, as escolas parecem não se incomodar com o fato de não possuir um profissional habilitado para ministrar a disciplina. Essa situação decorre, pressupomos, independente dos resultados positivos ou negativos das pesquisas da área, mas sim, baseando-se na condição de que oferecer o ensino de uma LEC (no caso a LIC) no país garante envolver-se com um bem simbólico de *status* e distinção social: a LIC é, de acordo com a nossa hipótese, o capital de maior poder simbólico no subcampo das LEs atualmente.

Nesse contexto, o posicionamento das universidades acompanha e avança em direção ao desenvolvimento de pesquisas na área, mas não se movimenta tão rapidamente quanto o mercado no momento de inserir em suas grades curriculares disciplinas que legitimam o profissional de Letras a atuar no segmento de ensino dos anos iniciais. De fato, além dos obstáculos das questões legislativas, não podemos considerar esse movimento como um fator de atraso das universidades perante às mudanças sociais, mas, ao contrário, consideramos sua posição coerente com os resultados acadêmico-científicos sobre a aprendizagem e o ensino da LIC no país. Essa opção, pressupomos, se justifica (entre outros fatores) na não existência de respostas concretas e empíricas sobre a facilidade neurológica da criança em aprender uma nova língua em relação a jovens e adultos; e na não comprovação de que o modo como a LIC é hoje implementada nos currículos dos anos iniciais brasileiros seja a maneira mais acertada de ofertar esse ensino. Apesar disso, é notável no país as crescentes iniciativas do envolvimento das universidades com a educação básica no que diz respeito a oferta da LIC (TONELLI; PÁDUA, 2017).

Assim, apesar de produções legítimas no campo científico alertarem para os riscos pedagógicos da aprendizagem da LIC em contextos precários, sua oferta continua a crescer cada vez mais e mais cedo nas escolas, resultando em teorias e propostas inovadoras “irrelevantes, inócuas e inadequadas” (Schlatter & Garcez, 2002, p. 45), que se distanciam de

uma visão de educação voltada a fatores socioculturais, moldados pelas práticas e pelas ações dos indivíduos. De fato, isso acontece porque, ao nosso ver, as crises que acometeram a universidade, colocaram-na em posição de descrédito, inclusive quanto à formação de professores, abalando sua legitimidade perante a sociedade (SOUSA SANTOS, 2011). Deslegitimada de uma de suas funções basilares (formar professores para a educação básica), a universidade encontra-se perdendo poder simbólico perante grupos que, como Zeichner (2013) descreve, enxergam a formação docente como um espaço lucrativo e promissor, abrindo-a para disputas.

Dessa forma, um cenário complexo é criado em torno da formação de professores de LIC que resvala não somente em seus próprios docentes, mas em toda a constituição de um subcampo que encontra-se sem autonomia para defender seus capitais.

O projeto *Early Bird*, caso exemplar no que se refere a esses acontecimentos, é trabalhado no capítulo a seguir com o objetivo de explicitar os agentes envolvidos em sua implementação, buscando focalizar importantes momentos de sua trajetória que podem nos ajudar a compreender como a formação docente universitária no país vem passando por situações de fragilidade, ainda mais em um campo incipiente como o dos professores de LEC.

3 O CASO PROJETO EARLY BIRD: a quem cabe a tarefa de formar os professores de Língua Inglesa para crianças?

“É preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de habitus que impliquem no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.”

(Bourdieu, 1983)

De modo a cumprir um dos objetivos específicos desta pesquisa – descrever e analisar a trajetória do projeto *Early Bird*(EB) no âmbito das escolas da rede pública estadual de São Paulo – iniciamos este capítulo com o detalhamento de algumas das opções metodológicas assumidas.

Na seção 3.1, abordamos a caracterização do estudo de caso e explicitamos os motivos que nos levaram a optar por esse caminho. Além disso, procuramos também justificar outras de nossas escolhas metodológicas como: a abordagem descritivo-interpretativa, o enquadramento bibliográfico e documental, e a perspectiva qualitativa.

Os instrumentos de coleta de dados – a revisão bibliográfica e documental, e as entrevistas semiestruturadas – também são anunciados. Entretanto, neste momento, nos limitamos a trabalhar somente com os dados coletados na revisão de documentos e de bibliografia, uma vez que este capítulo é dedicado a analisar os documentos oficiais sobre o projeto *Early Bird* que tiveram repercussão de 2013 a 2016: anos nos quais foram veiculadas notícias, resoluções e videoconferências a respeito do projeto na rede. Após 2016, não obtivemos conhecimento de nenhuma documentação oficial disponível para consulta.

Dessa forma, iniciamos a descrição de nossos dados nos valendo de um dos *corpus* da pesquisa: projetos pedagógicos, notícias veiculadas pela imprensa, resoluções instituídas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), transcrições de videoconferências transmitidas pelo site de educação a distância “Rede do Saber – EFAP”, etc. Esses dados são descritos a partir da subseção 3.1.1, a qual se detém a analisar os primeiros momentos da implementação do projeto *Early Bird* em algumas escolas da rede no ano de 2013. Em seguida, na subseção 3.1.2, descrevemos a ampliação do projeto no ano de 2014 e as novas resoluções estabelecidas pela SEE. Na subseção 3.1.3, analisamos a videoconferência e os

documentos relacionados ao projeto divulgados em 2015, para, na subseção 3.1.4, finalizarmos a descrição de sua trajetória documental e bibliográfica em 2016.

Após esses dados, na seção 3.2, nos voltamos à descrição dos agentes que consideramos os responsáveis pela implementação do projeto *Early Bird* no Brasil, a saber: o programa holandês (subseção 3.2.1) e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (subseção 3.2.2). Cabe destacar que quando nos referimos às ações da Secretaria, o fazemos considerando-a como representante das instâncias burocráticas do Estado, cujo poder simbólico o habilita a nomear ou a criar “identidades sociais socialmente garantidas” (BOURDIEU, 2005, p. 114).

Nesse contexto, a pergunta título deste capítulo recebe tratamento a partir da seção 3.3. Ao analisarmos cronologicamente a trajetória do projeto até chegarmos em seus contornos no ano de 2016, o fazemos de maneira a refleti-lo como acontecimento histórico que movimenta agentes e instituições. Ainda que sejam um tanto quanto difíceis de serem identificados no primeiro momento estes agentes e instituição são considerados, em nossa hipótese, os autores responsáveis pelas mudanças no campo educacional no que tange a formação de professores de LIC.

Dessa forma, a seção 3.3 compreende uma análise de conteúdo dos documentos explicitados, procurando seguir três direcionamentos que sistematizam as indagações iniciais desta pesquisa, considerando seus objetivos. São eles:

a) Qual é a relação dos agentes implicados no projeto *Early Bird* com a universidade brasileira, focalizando-a como uma das responsáveis pela formação docente no país? (subseção 3.3.1)

b) Que estratégias os agentes utilizaram para entrarem no campo educacional e se legitimarem na formação de professores no projeto *Early Bird*?(subseção 3.3.2)

c) Que aspecto podemos considerar como indício de enfraquecimento simbólico das universidades no processo de formação docente de LIC do projeto *Early Bird*?(subseção 3.3.3)

É importante lembrar que o acontecimento do projeto *Early Bird* marca a existência da Língua Inglesa para crianças (LIC) na maior e mais rica rede pública estadual de educação do país, a qual abrange ao todo, até o momento da publicação deste trabalho, 53 mil crianças de escolas de tempo regular ou integral. Dessa forma, quando nos questionamos a quem cabe a tarefa de formar os professores de LIC, queremos que o estudo de caso aqui desenvolvido

seja considerado como um microcosmo (assim como na teoria de Bourdieu) que possui suas próprias leis e demandas, que segue e dita as regras estabelecidas por seus agentes e instituições e, por assim ser, consiga – a partir de sua investigação – jogar luz a um mundo social ainda maior, macro, que diz respeito a atual situação da formação de professores de LIC no país enquanto um objeto de disputa que vem sendo distanciado das universidades.

3.1. O estudo de caso do projeto *Early Bird*

Quando iniciamos a construção do *corpus* desta pesquisa, reunimos dados de diversas ordens, advindos de diferentes tipos de fontes que, por vezes, se chocavam. No traço de outros autores, compreendemos o projeto *Early Bird* como uma grande *colcha de retalhos*. Brewster, Ellis & Girard (2002) utilizam essa expressão referindo-se ao ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) internacional, enquanto Rocha (2006), o faz para o ensino de LEC nacional. Em nosso caso, assim o caracterizamos devido ao caráter oscilante que o projeto assumiu nas grades curriculares da rede estadual de São Paulo e a desconexão de informações que o circundou.

Dessa forma, ao analisarmos as particularidades do projeto *Early Bird*, notamos algumas que o pormenorizam e que nos levam a compreendê-lo e analisá-lo de acordo com o procedimento metodológico do Estudo de Caso. A começar pela aquisição de uma “metodologia” estrangeira, europeia, de pouca repercussão nas pesquisas acadêmicas nacionais da área, até o fato de ser este um programa que, em determinado momento de sua existência, deixou de caracterizar-se como tal e passou a ser uma disciplina permanente nas grades curriculares do Ensino Fundamental I sem estar, contudo, inserida em todas as escolas da rede. Além disso, ao elegermos como um de nossos referenciais teóricos o conceito de *campo* de Bourdieu, traçamos um diálogo entre a análise do projeto *Early Bird* e o estudo de caso, uma vez que, em nosso esforço de sinalizar a LIC como o capital simbólico de maior distinção atual no subcampo das LEs no país, tivemos certa dificuldade em localizar os agentes e/ou instituições envolvidos nesse processo que a estabeleceram como tal, assim como aqueles diretamente envolvidos na formação de seus professores. Sabemos, de acordo com nossas discussões dos capítulos 1 e 2, que a hegemônica posição da LIC no subcampo das LEs é uma realidade, entretanto, nos cabe questionar quem são os agentes responsáveis

por concretizar esses movimentos, principalmente quando nos voltamos para as questões da formação. Assim, optamos pelo procedimento do estudo de caso do projeto *Early Bird* de maneira a facilitar a localização dos agentes envolvidos nesse processo, assumindo o caso do projeto como um flagrante exemplar e exemplificador das disputas em torno da formação de professores de LIC no país.

Dessa forma, é importante ressaltar que o estudo de caso se caracteriza por um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, com contornos claramente definidos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 1988, p. 58). Para que pudéssemos estar de acordo com as especificidades que caracterizam um estudo de caso e para darmos conta de cumprir um de nossos objetivos específicos (descrever e analisar a trajetória do projeto *Early Bird* dentro das escolas da rede pública estadual de São Paulo), nos propomos a:

- 1) Explorar as situações que deram contorno à implementação do projeto *Early Bird*, com o objetivo de clarificar limites que atualmente não se encontram bem definidos tanto para aqueles que estão ativamente participando do projeto (professores, coordenadores pedagógicos, professores coordenadores do núcleo pedagógico – “PCNP”), quanto para aqueles que se propõem futuramente a estudá-lo;
- 2) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita esta investigação, para que se tenha uma visão holística da implementação da LIC em uma das maiores redes escolares estaduais do país.

Ao definirmos a natureza e o caráter da pesquisa, temos que nos lembrar que, por se tratar de um objeto de estudo singular, ou seja, o projeto *Early Bird*, que apresenta características singulares, procuramos “retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou a análise do objeto, no contexto em que ele se encontra” (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 110). Entretanto, cabe salientar que, sendo o estudo de caso um procedimento que visa a descoberta (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) e tomando por pressuposto que o conhecimento não é algo acabado e está em constante construção, a investigação aqui proposta partiu de um quadro teórico inicial e desenvolveu-se incluindo novos elementos surgidos no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, ao descrevermos e analisarmos a trajetória do inglês nos anos iniciais na rede pública de São Paulo de 2013 a 2016 e interpretarmos os dados que foram coletados em *revisões bibliográficas e documentais* e em *entrevistas*, refletimos acerca do que esse caso tem de único assumindo uma abordagem *descritivo-interpretativa*. Enquanto descritivo, o

trabalho procura apresentar um quadro detalhado do fenômeno em questão a fim de facilitar a sua compreensão e criar uma base de dados para futuras pesquisas da área; o aspecto interpretativo, por sua vez, foca-se em interpretar os dados e no esforço para classificar e contextualizar a informação, além de teorizarmos sobre o fenômeno (LIMA; ANTUNES; NETO; PELEIAS, 2012).

Cabe ressaltar que esta pesquisa está baseada em dois diferentes tipos de *corpus*. Um deles é composto pelos documentos oficiais e transcrições de videoconferências, relatados na introdução deste capítulo. O outro é composto pelos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com os professores (e ex-professores) do projeto *Early Bird*, analisados no capítulo 4.

Ademais, no que se refere à perspectiva qualitativa-quantitativa, ressaltamos que esta pesquisa enquadra-se como um estudo *qualitativo*, na medida em que corrobora a sua definição:

A finalidade real da pesquisa qualitativa é [...] explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão [...] Sejam quais forem os critérios, o objetivo é maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social (BAUER; GASKELL, 2003, p. 68).

A pesquisa qualitativa tem como foco o processo de construção, de compreensão e de interpretação de significados, de forma descritiva e indutiva (ANDRÉ, 2003). Com isso, para explorar o fenômeno dos professores de inglês que atuam em um segmento escolar no qual não possuem formação específica pretendeu-se, com a pesquisa qualitativa, capturar a perspectiva dos participantes sobre as questões centrais do estudo, considerando os diferentes pontos de vista notados ao longo do trabalho. Ao utilizar a pesquisa qualitativa almejou-se a descrição e a análise dos dados coletados de forma fidedigna, além de uma maior proximidade com o contexto das escolas que possuem o inglês nos anos iniciais em suas grades curriculares.

De acordo com Guba (1990 apud ROCHA 2006), devido à amplitude do termo “qualitativo”, não podemos definir um estudo como tal sem explicitar os princípios adotados para conduzi-lo. Desta forma, ao procurarmos compreender, descrever e interpretar o processo de implementação do projeto EB nos anos iniciais nas escolas da rede estadual de São Paulo, e logo após, procurarmos compreender e interpretar os dados resultantes das entrevistas dos participantes desta pesquisa, podemos caracterizar este estudo como sendo de natureza qualitativa e de cunho interpretativista, “em seu acontecer natural, sem a

manipulação de variáveis ou tratamento experimental” (ANDRÉ, 2003, p. 17).

Quanto ao posicionamento da pesquisadora, vale ressaltar que, enquanto ex-professora do projeto *Early Bird* e atual professora de inglês dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular de sua cidade, sua posição é considerada parte do contexto em que a pesquisa está inserida e, portanto, “imersa-se no fenômeno de interesse” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 45 apud ROCHA, 2006, p. 31), uma vez que não se coloca fora da realidade social em que o estudo se desenvolve.

Destarte, como neste capítulo nos propomos a analisar os dados obtidos através da revisão bibliográfica e documental, enquadramos nosso estudo também como *bibliográfico e documental* (ANDRÉ; LÜDKE, 1986; MATOS; VIEIRA, 2002; GIL, 2009), pois, de acordo com Gil (2009), o mais importante na análise e interpretação de dados no estudo de caso é a preservação da totalidade da unidade social. Ainda de acordo com o autor, entendemos a pesquisa bibliográfica como um estudo baseado em um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, ou seja, uma pesquisa que envolve “fontes secundárias” (GONSALVES, 2003, p. 32), e que tem como principal vantagem permitir ao investigador fazer uma cobertura maior de fenômenos do que aquela que ele poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem é particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados que estão dispersos no tempo e no espaço relacionados ao objeto de estudo. O estudo documental, por sua vez, caracteriza-se por uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, na qual se pode complementar informações obtidas, abrindo possibilidades de revelar novos aspectos da questão investigada. Assim, como nossa pesquisa utiliza “fontes primárias” (GONSALVES, 2003, p. 32), podemos enquadrá-la nesse tipo de estudos materiais escritos que contribuem para fornecer informações sobre o tema como, por exemplo, leis e regulamentos, resoluções, normas, pareceres, cartas, memorandos, jornais, revistas, dentre outros (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Portanto, este estudo caracteriza-se como bibliográfico e documental, uma vez que utiliza fontes documentais e bibliográficas para a realização de suas investigações. O caráter documental e bibliográfico desta pesquisa revela-se quando um de seus objetivos é investigar documentos oficiais relacionados à implementação do projeto EB nas escolas de anos iniciais da rede estadual de São Paulo entre os anos de 2013 a 2016. Dessa forma, as fontes documentais que este estudo considera são os documentos oficiais que hoje norteiam o desenvolvimento do projeto EB nas escolas da rede, a saber: as resoluções disponíveis desde a implementação do inglês nas escolas selecionadas e as videoconferências transmitidas pelo

site de educação à distância “Rede do Saber – EFAP”. Ademais, com o propósito de complementar a análise dos referidos documentos, esta pesquisa apoia-se em fontes bibliográficas procedentes de estudos já concluídos e publicados a respeito da formação de professores de inglês para os anos iniciais, tais como Rocha (2006), Tonelli (2005) e Santos (2009).

Dessa forma, inspirados no quadro feito por Rocha (2006), e baseados em Gil (2002) e Köche (1997), buscamos, com o quadro abaixo, criar uma melhor percepção dos critérios utilizados para a classificação deste estudo, apresentando informações agrupadas de acordo com a natureza do trabalho, seus objetivos, procedimentos de coleta e fontes de informação:

Quadro 1: Classificação da pesquisa

Tipo da pesquisa segundo os objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de caso
Tipo da pesquisa segundo os procedimentos de coleta	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliográfica • Documental • Entrevistas
Tipo de pesquisa segundo as fontes de informação	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliográfica • Documental • Entrevistas
Tipo de pesquisa segundo o modo de apreensão do objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativa

Fonte: a própria autora

Destarte, nas subseções a seguir, descrevemos o caso *Early Bird* e seu percurso de implementação na rede estadual de São Paulo. Nosso esforço ao fazê-lo se encaixa numa tentativa de compreender os documentos que formam um dos *corpus* desta pesquisa como objetos de estudo situados no “conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades” (BOURDIEU, 2010) de maneira a embasarmos o caso e avançarmos em nossa investigação.

3.1.1. O lançamento do projeto *Early Bird* (2013)¹

Em novembro de 2013, em parceria com o Ministério da Cultura e Educação da Holanda, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo anunciou a criação do projeto *Early Bird*, que objetivava o ensino da LIC aos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede estadual paulista. A cerimônia² de lançamento do projeto ocorreu no dia 4 de novembro de 2013³ com a já promissora notícia de sua ampliação. Após ser anunciado por Elizabete da Costa, Coordenadora da CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica), o projeto - que até então iniciava-se naquele momento em apenas 10 escolas de 10 Diretorias de Ensino (DE) diferentes - seria ampliado para 48 DEs em 2014:

Bom dia a todos os presentes, é com grande alegria que hoje nós fazemos o *lançamento desse projeto* que levou algum tempo para ser elaborado, concretizado, para chegar realmente a termos a segurança de implantarmos em nossas escolas. *O projeto Early Bird é uma parceria da Secretaria da Educação com o Ministério da Educação e Cultura da Holanda e visa implantar o ensino do inglês nos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do nosso ensino fundamental, dos anos iniciais do ensino fundamental. Agora, é importante destacar que o objetivo do projeto é trabalhar com a oralidade, justamente para não interferir no ensino da língua materna. Isso é muito importante destacar para vocês porque o ensino da língua materna é obvio que continuará com toda força dentro da rede, com todos os projetos, com o Ler e Escrever, com tudo aquilo que nós estamos fazendo para que a alfabetização seja plena dentro da escola. Portanto, esse projeto trabalhará com a oralidade justamente para não interferir em todo o trabalho que estamos fazendo. Ou seja, será a oralidade a partir do repertório estudado em língua materna.* Eu acho que esse é um destaque super importante para fazer para vocês. Nesse projeto, portanto, *o método a ser utilizado será o Early Bird com assessoria da Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã*, por meio do qual as crianças aprendem o idioma com foco na oralidade, na fala e na compreensão, como eu destaquei aqui, *e o material é produzido pela universidade de Roterdã.* O diretor do centro *Early Bird*, o Carlos, que está nos assistindo, ele fará aqui uma fala online, nós o ouviremos por alguns minutos. Ele visitou nossas escolas, ele ministrou

¹É importante ressaltar que nas subseções dedicadas à descrição do caso do projeto *Early Bird* (3.1.1; 3.1.2; 3.1.3; e 3.1.4), as concepções, terminologias e denominações conceituais descritas foram usadas e emitidas pelos participantes desses documentos. Coube a nós reproduzi-las fielmente sem que neste primeiro momento houvesse preocupação com a problematização de seus usos.

²Para melhor organização, optamos por não utilizar notas de rodapé em cada trecho citado das declarações das videoconferências disponibilizadas na página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo “Rede do Saber”. Como forma de substituição, todas as declarações feitas nas videoconferências serão indicadas como: (informação verbal, ano correspondente da videoconferência utilizada).

³A cerimônia de lançamento foi veiculada em sites da imprensa como o Terra.com.br, ressaltando a parceria entre os países. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sp-alunos-a-partir-dos-6-anos-terao-aulas-de-ingles-em-escolas-estaduais,5c7a70e5db322410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 12 de ago 2016.

aulas e o objetivo era justamente conhecer o nosso público, conhecer nossos alunos, conhecer nossa realidade, conhecer o material pedagógico que nós utilizamos para *fazer as adaptações necessárias para o Brasil*. E ele vai contar um pouco de como foi essa a experiência nas 10 escolas que eu faço questão aqui de nomear. Aquelas 10 escolas cujos professores estão aqui, professores que trabalharão nas 10 primeiras escolas, nosso público que aceitou esse desafio [...] (informação verbal, 2013, grifos nossos).

De acordo com a fala da coordenadora, o programa foi fruto de uma parceria entre os dois países e começou seus trabalhos apenas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I. O principal objetivo da proposta era implementar a LIC nos anos iniciais das escolas selecionadas por meio da oralidade. Essa escolha metodológica não foi aleatória, ela foi feita, segundo Elizabete, justamente para que o processo de alfabetização na língua materna das crianças não fosse prejudicado. Dessa forma, ao trabalhar com a oralidade no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira adicional, os envolvidos no projeto deveriam fazê-lo atentando-se “ao repertório já estudado em língua materna” (informação verbal, 2013). Ainda, foi anunciado pela coordenadora que o “método” a ser desenvolvido seria o “método *Early Bird*” e que contaria com a assessoria da Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã (RUAS) que também produziria o material utilizado no projeto.

Além disso, o dia de seu lançamento também foi considerado um dia de formação para todos os que lá estavam e que trabalhariam futuramente com a proposta, ou seja; os 10 professores das escolas iniciais e os dirigentes e supervisores das 48 novas escolas de 2014. Os professores das 10 primeiras escolas já conheciam e tinham realizado uma semana de formação com a supervisão do professor Karel Philippsen (Diretor do centro *Early Bird* na Holanda), que estava participando da cerimônia via Skype diretamente da Holanda.

Como relatado pelo professor Philippsen na videoconferência, em setembro de 2013 ele passou uma semana visitando as 10 escolas iniciais participantes do projeto, conhecendo os professores, os alunos e o sistema da rede estadual paulista. O objetivo das visitas foi mostrar como o “método *Early Bird*” funcionava e como trabalhá-lo em sala de aula. De acordo com o professor, o propósito da implementação do inglês nos anos iniciais seria, também, reforçar um currículo dentro da rede que levasse em conta seu *status* como língua franca atual. Dessa forma, a introdução da LIC visaria preparar as crianças para “esse mundo onde o inglês é cada vez mais presente como língua de comunicação” (informação verbal, 2013), comungando com a ideia de aproveitar o conhecimento que elas já possuíam e usá-lo ao longo das aulas de LIC de maneira a tornar a aprendizagem contextualizada. Ainda nesse ponto, o professor Philippsen enfatizou que “*Early Bird* não é um método, mas sim uma

metodologia” (informação verbal, 2013) e, por isso, de acordo com ele, poderia ser adaptada às condições locais. Ao encerrar sua fala, Philippsen parabenizou a iniciativa e ressaltou que o projeto, fruto da parceria entre o Estado de São Paulo a Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã, fazia parte de um grande time de operação educacional entre o Brasil e a Holanda.

Passado esse primeiro momento de apresentação do projeto e explicação de seus pormenores, o então Secretário Adjunto de Estado da Educação, João Cardoso Palma Filho, tomou a palavra para destacar o que, de acordo com ele, demonstravam os resultados dos recentes estudos sobre o processo de “aquisição de uma segunda língua na infância”:

Os estudos mostram que é mais fácil aprender uma segunda língua, seja no caso aqui o inglês, ou uma outra língua estrangeira, na medida que você está se alfabetizando na língua materna. Não há nenhum problema, muito pelo contrário, essa interação de duas línguas pode até facilitar, pelo menos é o que os estudos e pesquisas mostram em nível internacional... que é melhorar o aprendizado até mesmo em língua materna. [...] Eu espero que em 2015, 2016 e assim por diante, que até em 2018 todas as nossas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental tenham essa oportunidade (informação verbal, 2013 grifo nosso).

Palma Filho ressaltou ainda que a iniciativa merecia todo apoio pois, naquele momento, aproximadamente 1700 crianças estavam envolvidas no projeto, na esperança de que até 2018 sua ampliação acontecesse para todas as escolas de anos iniciais da rede:

[...] Não precisa dizer, nem ficar insistindo. O inglês é uma segunda língua hoje no mundo inteiro, quem não dominar o inglês tem consequentemente hoje dificuldade até de poder trabalhar na internet, a verdade é essa. E quanto mais cedo nossas crianças começarem a dominar a língua inglesa tanto melhor (informação verbal, 2013, grifo nosso).

Ao fim da cerimônia, o então Secretário de Estado da Educação, Herman Voorwald, salientou em sua fala a importância do programa “*principalmente por estarmos falando de crianças em escola pública*” (informação verbal, 2013, grifo nosso), e complementou: “Não é porque é aluno público da escola pública que não pode ter o direito de conhecer o que está acontecendo e *através da educação ter um diferencial de vida*”(informação verbal, 2013, grifo nosso).

Voorwald ainda citou o fato de que, nos dias atuais, a LI tende a ser vista como um instrumento de colocação profissional e que dar a possibilidade para que crianças de escolas públicas dos anos iniciais aprenda é digno e obrigação do Estado. Por fim, o ex-secretário uniu-se ao coro da ampliação para todas as escolas da rede e desejou boa sorte a todos.

Ao término da cerimônia de lançamento do projeto *Early Bird* ficou estabelecido que, em parceria com uma universidade europeia, a LIC estaria presente nas 10 escolas pilotos anunciadas, indicadas no quadro abaixo:

Quadro 2: As 10 primeiras escolas que receberam o projeto Early Bird.

	Diretoria de Ensino	Escola
01	Assis	EE Joaquim Gonçalves
02	Diadema	EE José Piaulino
03	Guarulhos Sul	EE João Crispiniano Soares
04	Itapecerica da Serra	EE Pedro V. Boas de Souza
05	Jacareí	EE Profª Celisa Mercadante
06	Lins	EE José Ariano Rodrigues
07	Ourinhos	EE Orlando Quagliato
08	Santos	EE Mal. do Ar Eduardo Gomes
09	Sul 3	EE Padre Francisco João de Azevedo
10	Suzano	EE Benedita de Campos Marcolongo

Fonte: Resolução SE-29, de 28-5-2014

A seguir, um quadro de resumo com os números e informações do projeto *Early Bird* em 2013:

Quadro 3: Números e informações do projeto Early Bird no ano de 2013

Early Bird 2013					
Números	Objetivo	Público-alvo	Metodologia	Método	Assessoria
10 escolas; 48 para ampliação	Oralidade	1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental	“Adaptável”	Early Bird	Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã

Fonte: a própria autora

3.1.2. A expansão e a nova resolução (2014)

Com a chegada da Resolução SE-3, de 16-1-2014, que altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12-2011 outro momento se inicia na história do projeto *Early Bird*. A mudança estabelece novas diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais.

A nova resolução institui que as escolas de jornada parcial que já possuíam o projeto em 2013 deveriam continuar desenvolvendo-o normalmente, enquanto que as escolas que o receberiam em 2014 teriam, também, sua grade determinada através da nova resolução:

Artigo 1º - O Anexo I, que integra a presente resolução, passa a substituir o Anexo I da Resolução SE 81, de 16 de dezembro de 2011, abrangendo, em seus Subanexos 1 e 2, as seguintes matrizes curriculares:

I – no Subanexo 1: a Matriz Curricular – A, a ser implementada nas unidades escolares que *darão continuidade*, e nas unidades escolares inscritas em 2014, às aulas de *Língua Inglesa – Early Bird*, no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental; (SÃO PAULO, 2014, grifos nossos).

Abaixo, segue o quadro da matriz curricular estabelecida pela nova resolução:

Quadro 4: Matriz curricular dos anos iniciais estabelecida na nova resolução

ANEXO I
Subanexo 1
Matriz Curricular - A
Ensino Fundamental - Anos Iniciais – 1º ao 5º ano

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	ANO									
			1º		2º		3º		4º		5º	
			%	Nº DE AULAS								
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	LÍNGUA PORTUGUESA	44%	11	44%	11	44%	11	36%	9	36%	9
		ARTE	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		EDUCAÇÃO FÍSICA	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		MATEMÁTICA	32%	8	32%	8	32%	8	32%	8	32%	8
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	-	-	-	-	-	-	8%	2	8%	2
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	GEOGRAFIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
PARTE DIVERSIFICADA		LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS (EARLY BIRD)	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2	8%	2
		TOTAL GERAL	100%	25	100%	25	100%	25	100%	25	100%	25

Fonte: website <http://siau.edunet.sp.gov.br/>

Conforme o quadro acima, fica estabelecido que na parte diversificada do currículo o inglês está presente como a Língua Estrangeira Moderna a ser lecionada por meio da “metodologia” holandesa *Early Bird*.

A partir dessa primeira resolução, foi publicada uma segunda (a Resolução SE-29, de 28-5-2014), que se encontra direcionada para o desenvolvimento do projeto nas escolas de jornada parcial que o possuíam como disciplina na grade curricular.

Assim, instituindo-o de forma um pouco mais precisa e explorando pontos ainda não estabelecidos na resolução anterior, a nova resolução considera “a importância de se viabilizar a aprendizagem de uma língua estrangeira moderna, mais especificamente, a Língua Inglesa, aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)” (SÃO PAULO, 2014).

De acordo com o Artigo 1º,

Fica instituído, a partir do ano letivo de 2014, o Projeto Early Bird que tem por objetivo introduzir o ensino da Língua Inglesa no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante a aplicação de metodologia específica, que propiciará ao aluno a utilização de várias estratégias para avançar na aprendizagem do referido idioma, apropriando-se de conteúdos básicos e adquirindo condições de continuar aperfeiçoando esse aprendizado

nos anos finais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2014, grifo nosso).

Dessa forma, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo dá continuidade em 2014 ao projeto brasileiro em parceria com o agente holandês, ampliando-o ainda mais nas escolas da rede.

Cabe ainda relembrar o anúncio da Secretaria de Educação no momento da videoconferência, no qual afirmava que o projeto *Early Bird* contaria com a assessoria da Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã (RUAS). Entretanto, ao mencionar os materiais pedagógicos utilizados no projeto, a resolução não faz nenhuma menção aos materiais produzidos pela universidade holandesa:

Artigo 2º - Serão utilizados no ensino da Língua Inglesa, pelo Projeto *Early Bird*, os seguintes materiais pedagógicos:

- I - Guia de Orientações Didáticas para o professor;
- II - acervo de livros de literatura infanto-juvenil; e
- III - recursos auditivo-visuais. (SÃO PAULO, 2014).

Ademais, ao professor designado a trabalhar com o projeto cabem, de acordo com o Artigo 6º, as seguintes funções:

- I - planejar e desenvolver com os alunos *atividades diferenciadas, vinculadas à proposta pedagógica do Projeto, à programação curricular e ao repertório indicado para os alunos dos anos iniciais*;
- II – fazer uso dos registros de plano de aula (*placemat*) e do desempenho escolar do aluno (report card) encaminhados pelo Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais/CEFAI, do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica – DEGEB, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica- CGEB;
- III - *promover e executar ações inovadoras*, que incentivem a aprendizagem da Língua Inglesa. (SÃO PAULO, 2014, grifos nossos).

O referido *placemat* (ver anexo 2) no parágrafo II vem a ser o cartão de registro no qual o professor deve, ao final de cada aula, descrever as atividades praticadas com os alunos, indicando o tema utilizado e o tempo que foi gasto para a realização das tarefas do dia. Assim, além de registrar o que fez (*What the teacher did*), o professor precisaria anotar, por meio de suas observações, as respostas das crianças mediante os temas desenvolvidos em aula (*What the children did*).

Assim, as funções designadas ao professor do projeto no artigo 6º foram as de *produzir atividades diferenciadas e promover e executar ações inovadoras*, que serviriam de incentivo para a aprendizagem da LIC. Tudo isso deveria estar, ainda de acordo com o artigo referido, vinculado à *proposta pedagógica do Projeto, à programação curricular e ao*

repertório indicado para os alunos dos anos iniciais.

Outro aspecto importante da Resolução SE-29 diz respeito à atribuição de aulas do projeto *Early Bird*:

Artigo 5º - As aulas de Língua Inglesa - Early Bird, respeitadas as normas referentes ao processo regular de atribuição de classes e aulas, deverão ser atribuídas, *preferencialmente*, a docente devidamente habilitado que, inscrito para esse projeto:

I - *possua perfil para trabalhar com crianças de 6 a 10 anos de idade;*

II – *tenha participado da formação oferecida por esta Secretaria da Educação;*

III – *apresente disponibilidade para participar do processo de formação específica, planejamento e avaliação do Projeto*, tanto na unidade escolar, durante as horas de trabalho pedagógico coletivo, quanto em nível central e regional, em dias, locais e horários previamente definidos por esta Pasta, sob orientação de professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2014, grifos nossos).

Ao que nos interessa destacar, o artigo quinto da resolução esclarece algumas das opções feitas nesse primeiro momento de delimitação da implementação da LIC na rede estadual paulista. Uma das opções diz respeito a habilitação universitária do docente: na resolução é ressaltado que as aulas do projeto poderiam ser atribuídas a um professor que fosse *preferencialmente* habilitado em LI e não *obrigatoriamente* habilitado. Ao nosso ver, o artigo subentende que qualquer professor que estivesse vinculado à rede poderia atuar no projeto, conquanto estivesse elencado nas outras opções de escolha: apresentar o “perfil” adequado para trabalhar com crianças; e ter participado da formação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Além desses pré-requisitos, o docente também deveria estar disponível a participar de futuras formações da rede a respeito do projeto.

De fato, no desenrolar do ano de 2014, após a publicação dessa resolução, o projeto *Early Bird* atingiu 56⁴ escolas da rede estadual de São Paulo e passou a integrar a grade curricular dos 5 anos iniciais do Ensino Fundamental. Para as escolas de tempo integral(ETI), uma nova Resolução (SE 38, de 30-7-2014) determinou que a partir de sua publicação, aquelas que possuíam o inglês como projeto *Early Bird* continuariam com ele como disciplina da parte diversificada do currículo.

Ademais, em setembro do mesmo ano houve uma convocação à Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores(EFAP)⁵ para os docentes participantes do programa de

⁴ Para os nomes das novas escolas participantes, acessar: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_14.HTM?Time=28/11/2014%2014:48:03.

⁵De acordo com o Artigo 3º do Decreto nº 55.717/2010, os objetivos da Efap são:

todas as Diretorias de Ensino (DE) do estado de São Paulo. Nesse dia, a pesquisadora deste estudo esteve presente como professora do projeto *Early Bird* e pôde compartilhar experiências com os outros professores envolvidos. Foram levantadas questões quanto ao material didático ainda inexistente e quanto ao currículo e à proposta pedagógica que deveriam ser seguidos, pois, até aquele momento, não havia sido formulado nenhum documento oficial do Estado para o desenvolvimento das aulas do projeto e nem sido entregue algum material relatado em resolução. Outros anseios como o planejamento das aulas também foram discutidos por parte dos docentes que lá estavam. A preocupação era, justamente, sobre qual tema deveria ser trabalhado e como planejá-lo para crianças em diferentes etapas de desenvolvimento (de 6 a 10 anos de idade).

Ainda nesse encontro formativo, foram compartilhados exemplos de algumas atividades que estariam de acordo com o método holandês *Early Bird* e, a partir disso, os professores puderam elaborar uma aula em consonância com as especificações do projeto. Também foi esclarecido como o *placemat* deveria ser produzido, e especificado algumas questões burocráticas, tais quais a não necessidade de preenchimento de diário de classe, e a não atribuição de notas para os alunos.

A seguir, apresentamos um quadro de resumo com os números e informações do projeto *Early Bird* em 2014:

Quadro 5: Números e informações do projeto Early Bird no ano de 2014

Early Bird 2014					
Números	Objetivo	Público-alvo	Metodologia	Método	Assessoria
56 escolas	Oralidade	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	“Adaptável”: material didático e currículo “em construção”.	Early Bird	Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã

Fonte: a própria autora

I - a formação continuada e o desenvolvimento permanente dos integrantes do Quadro do Magistério e dos demais quadros de pessoal da Secretaria;

II - o desenvolvimento de estudos e meios educacionais voltados ao apoio da educação continuada dos quadros de pessoal da Secretaria.

3.1.3. As “boas práticas” (2015)

Após 2014, em maio de 2015, uma nova videoconferência foi realizada pela Rede do Saber⁶ com o título “Ensino de Inglês nos Anos Iniciais”. A Diretora do CEFAl (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), Sônia Jorge, abriu a videoconferência dando boas-vindas às escolas já participantes e às 17 escolas de Ensino Integral (ETIs) que passaram a ter a LIC em suas matrizes curriculares naquele ano. Para essa videoconferência, o objetivo foi compartilhar – segundo expressão empregada pela diretora – “boas práticas” que estavam ocorrendo nas escolas que já possuíam o inglês nos anos iniciais desde 2013, de maneira a auxiliar as novas que tinham acabado de recebê-lo.

Assim como anunciado pela diretora, o trabalho da videoconferência foi dividido com algumas integrantes responsáveis pelo desenvolvimento do projeto *Early Bird* na DE de Araraquara, para que elas compartilhassem as “boas práticas” que lá ocorriam:

É reunião de trabalho sim, merecemos uns equívocos e uns erros e vamos cada vez mais aperfeiçoando todos os procedimentos que nós estamos adotando para disseminar, para articular todas as conversas e os conceitos necessários para ser discutido com toda a nossa rede e as escolas de anos iniciais (informação verbal, 2015, grifo nosso).

Após a fala de Sônia, foi a vez de Renata Rossi (Técnica CEFAl) apresentar as pautas da reunião: exibir duas práticas da DE que trabalhava desde o início com o projeto *Early Bird*; e discutir maneiras de planejar o currículo de inglês para os anos iniciais: “como isso pode chegar na sala de aula, quais expectativas de aprendizagem, quais temáticas adequadas, as metodologias e como fazer as avaliações, uma vez que não há registro escrito” (informação verbal, 2015).

Dessa forma, as representantes da Escola Leonardo Barbieri da DE de Araraquara foram apresentadas para dar início às discussões das “boas práticas”. A professora coordenadora do núcleo pedagógico (PCNP) de Língua Estrangeira Moderna da DE de Araraquara fez uma breve descrição da trajetória da implantação da LIC nos anos iniciais, retomando os princípios que orientavam a disciplina.

Segundo a PCNP, em 2013 as escolas participantes foram chamadas para uma

⁶Videoconferência disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Videoteca>. Acesso em: 23 jun. de 2016.

semana de formação com o “pessoal do *Early Bird*” (informação verbal, 2015) e, ao longo dessa semana, elas tomaram conhecimento das especificidades da “metodologia holandesa”, de seu caráter lúdico, focado na oralidade e que seria contextualizado à realidade do aluno. Por isso, de acordo com ela, os princípios básicos da “metodologia *Early Bird*” eram o ensino lúdico, a contextualização, as práticas colaborativas e a garantia de que haveria uma imersão de 30 minutos de *only english* em sala de aula.

A PCNP de Araraquara relatou ainda uma série de encontros que aconteceram junto às DEs de Pirassununga e São Joaquim da Barra que foram chamados de “formações descentralizadas”. Esses encontros exploraram a proposta *Early Bird* com o objetivo de proporcionar uma orientação técnica para o professor do projeto que encontrava-se a princípio “muito inseguro” (informação verbal, 2015). Assim, foram trabalhadas técnicas de TPR (Total Physical Response), além de explorarem o processo de ensino-aprendizagem da LIC com músicas, jogos e brincadeiras: um cenário diferente daquele que o professor de LI dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio estava acostumado a trabalhar.

Em 13 agosto de 2014, como relatado pela PCNP, outra formação ocorreu no polo de Pirassununga com o objetivo de demonstrar como uma aula temática de 30 minutos de imersão do projeto *Early Bird* deveria ocorrer. Segundo ela, o foco dessas reuniões era ajudar o professor com a pronúncia, o vocabulário e o aperfeiçoamento linguístico, mas principalmente, ajudá-lo com o desenvolvimento do planejamento de suas aulas.

Ao longo dessas formações esporádicas e descentralizadas foi ressaltada a importância do *placemat*, da garantia da apresentação do vocabulário aos alunos, do planejamento e, especialmente, da adequação à faixa etária de cada turma. Além disso, o trabalho colaborativo entre o Professor Coordenador da escola, os PCNPs, o professor regente da sala e o professor especialista foi um ponto essencial explorado nas discussões. Cabe ressaltar que essas “formações descentralizadas” não foram convocações da rede, mas sim iniciativas particulares tomadas pelas próprias Diretorias de Ensino de cada uma dessas cidades envolvidas, como forma de auxiliar seus professores do projeto.

Após esse momento de socialização de ideias, dando continuidade à videoconferência, Renata Rossi pontuou alguns tópicos na fala da PCNP, destacando que todo o processo que a escola de Araraquara passava era constituído de “erros e acertos”:

E eu acho isso muito importante porque dentro da nossa concepção de ensino-aprendizagem, o erro é uma oportunidade de aprendizagem para o professor e para o aluno. Nós não podemos ter medo do erro, sempre queremos seguir a perfeição, e quando a gente erra a gente se culpa muito,

mas o erro é uma oportunidade de aprendizagem para nós (informação verbal, 2015).

Posteriormente, foram chamadas à videoconferência a professora especialista e a Professora Coordenadora (PC) da escola Leonardo Barbieri de Araraquara para a exibição das “boas práticas” de inglês para os anos iniciais em sala de aula.

A fala da PC direcionou-se às “dificuldades que os professores especialistas encontravam ao lidar com crianças silábicas, não alfabetizadas” (informação verbal, 2015), uma vez que, tratando-se de um diferente segmento de ensino, chegava a ser, em sua opinião, “um grande desafio” para o professor trabalhar o inglês com as crianças sem estar familiarizado com o público-alvo. A Coordenadora ainda destacou a importância em se estabelecer uma parceria entre o professor regente da sala e o professor especialista. Para ela, o professor de LIC precisa de “dicas sobre o ciclo I, por isso deve haver uma sintonia entre esses professores” (informação verbal, 2015), enquanto que o PC dos anos iniciais deve auxiliá-lo a adequar-se à faixa etária. Já na fala da professora, algumas dificuldades sobre trabalhar com o Ensino Fundamental I foram apresentadas: tratava-se de um segmento para o qual ela não foi formada e que surgiam muitos obstáculos, a começar pelo momento de construir uma aula sem registro escrito, “sem poder ensinar a gramática” (informação verbal, 2015). Assim, posteriormente a essas observações, foi iniciada a demonstração das “boas práticas”.

Após as demonstrações, Sônia Jorge retomou a palavra na videoconferência para parabenizar as iniciativas da DE e reforçar a ideia do trabalho coletivo, mesmo em experiências que acontecem de formas diversificadas em cada Diretoria de Ensino do estado de São Paulo.

Faz-se pertinente lembrar que essa videoconferência teve o objetivo de apresentar um exemplo de “boas práticas” que ocorria em uma das 58 DEs envolvidas no ano de 2015. Não necessariamente as outras 57 DEs estavam passando pelos mesmos processos de desenvolvimento de currículo, planejamento e materiais didáticos advindos da implantação do projeto *Early Bird*. A DE de Araraquara obteve esse destaque na videoconferência por ter feito um trabalho coletivo considerado interessante entre a professora especialista, a PC da escola, a PCNP de Língua Estrangeira e a PCNP dos Anos Iniciais, ou seja, um trabalho que envolvia a escola e a Diretoria de Ensino.

Além disso, uma outra exceção que ocorreu nessa escola foi a parceria entre a DE e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara, na qual houve a

participação de uma docente da universidade que pôde auxiliar nas formações no que diz respeito ao campo teórico da formação de professores de inglês para os anos iniciais. Desse modo, a docente da UNESP foi convidada à videoconferência para realizar um levantamento de questões da área da Linguística Aplicada sobre o inglês nos anos iniciais e dar exemplos práticos de como lidar com crianças em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira adicional.

Após a colaboração da professora, a videoconferência foi aberta para que os ouvintes fizessem perguntas a respeito do que foi apresentado. A primeira pergunta veio da DE de Taboão da Serra. O PCNP de Língua Estrangeira desta diretoria ressaltou que um dos grandes obstáculos que eles estavam passando na escola era em “como desenvolver um sistema e até onde os professores poderiam ir com os alunos” (informação verbal, 2015). Ele ainda solicitou ajuda quanto à chegada de um documento e/ou subsídio que pudesse nortear os professores do projeto, pois eles se sentiam muito inseguros, já que não eram professores de anos iniciais, mas sim especialistas do Ensino Fundamental II e Médio. O PCNP também relatou que nem sempre há a possibilidade de trabalho coletivo, “pois é difícil fazer o especialista de inglês se articular com o professor dos anos iniciais, porque as vezes nem o horário de ATPC [aula de trabalho pedagógico coletivo] bate” (informação verbal, 2015), além do processo de atribuição de aulas ser complicado devido à necessidade de encontrar o “perfil certo” de professor para trabalhar com o projeto.

Quanto à documentação pedida pelo PCNP, a diretora Sônia Jorge respondeu:

*Nós realmente já construímos um quadro dos conteúdos e expectativas de aprendizagem que nós devemos estar desenvolvendo com os alunos. Aquele start que foi dado lá atrás, no final de 2013, com as escolas do *Early Bird*, que hoje nós estamos adotando realmente o inglês nos anos iniciais... Assim que tivermos eles mais estruturados estaremos socializando com todos, porque nós sabemos que vocês ainda estão com aquelas informações da Holanda, informações desenvolvidas em uma semana com a equipe do *Early Bird*. Nós estamos sim, com essa parte do currículo e da temática. Vamos montar um esquema de videoconferência para aperfeiçoarmos esse documento, essa ação em conjunto, para que possamos fechar o documento e ele ter a concretude necessária para o desenvolvimento em sala de aula (informação verbal, 2015, grifos nossos).*

Após Taboão da Serra, foi a vez da DE de Santo André. A Diretoria de Santo André sinalizou que não participou da construção e da formação do projeto *Early Bird* e, por isso, ainda não possuía o material citado e nenhum subsídio para realizar as atividades do projeto. Quanto a essa questão, Sônia sugeriu que enquanto esse documento não chegasse, grupos de

estudo deveriam ser criados para que o leque de informações sobre o assunto aumentasse entre os profissionais envolvidos nas aulas do projeto.

Ademais, outras questões foram sendo postas ao final da videoconferência por professores de outras DEs via e-mail. Perguntas acerca da falta de registro escrito durante as aulas ganharam coro pois, de acordo com os professores, havia a necessidade de se introduzir a escrita nas aulas de inglês do projeto, principalmente nas turmas de 5º ano. Quanto a esse tema, Renata Rossi ressaltou que o foco do projeto “*não era de maneira alguma a escrita*” (informação verbal, 2015, grifo nosso), mas sim a oralidade, não podendo considerar a escrita uma atividade realizável em sala de aula.

A seguir, apresentamos um quadro de resumo com os números e informações do projeto *Early Bird* em 2015:

Quadro 6: Números e informações do projeto Early Bird no ano de 2015

Early Bird 2015					
Números	Objetivo	Público-alvo	Metodologia	Método	Assessoria
56 escolas + 17 Ensino Integral = 73 escolas (58 DEs)	Oralidade (Não poderá ocorrer registro escrito)	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I	“Adaptável”: material didático e currículo “em construção”	Early Bird, porém com algumas alterações que estão sendo trabalhadas	Não foi citada qualquer assessoria.

Fonte: a própria autora

3.1.4. Os novos rumos da LIC nos anos iniciais das escolas da rede estadual paulista (2016)

Após quase um ano sem informações a respeito do projeto *Early Bird*, em 18 de março de 2016 uma nova videoconferência foi realizada pela Rede do Saber e teve como mediadoras as Técnicas CEFAI Renata Rossi e Andréa Freitas. Essa nova transmissão foi, nas palavras de Renata, muito esperada pelos professores de inglês e foi considerada uma “reunião de trabalho” (informação verbal, 2016).

Renata abriu a videoconferência listando seus objetivos: 1) Subsidiar os profissionais a respeito das bases legais, metodologia e acompanhamento da aprendizagem dos alunos no ensino de inglês nos anos iniciais; 2) Socializar boas práticas a respeito do ensino de inglês

nos anos iniciais; 3) Oferecer materiais de estudo a respeito do assunto.

De acordo com ela, a videoconferência seria

“O início de uma sequência de videoconferências que nós vamos fazer a respeito dos anos iniciais ao longo do ano para subsidiar bastante o trabalho nas Diretorias, tanto o trabalho de formação, como nas escolas com o processo de ensino e também com os alunos em relação a aprendizagem” (informação verbal, 2016, grifo nosso).

Nesse ano, devido à ampliação do projeto, o público que assistia e participava da videoconferência era - além das já mencionadas 56 escolas de jornada parcial - as escolas do programa de Ensino Integral (PEIs) e as escolas de Ensino Integral (ETIs). Como já mencionado, no ano de 2015 houve a ampliação do projeto para 17 escolas PEIs, contudo, a novidade era a de que, em 2016, 8 escolas ETIs também ingressariam no programa.

Para que as escolas ETIs e PEIs pudessem conhecer o surgimento do projeto, Renata Rossi traçou em sua exposição um pequeno histórico da implementação do inglês nos anos iniciais nas escolas da rede, trazendo algumas informações antes não expostas. Segundo a Técnica CEFAL, a história de implementação do projeto teve início em 2012, quando o Ministério da Cultura e Educação da Holanda propôs à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que conhecesse a experiência que eles possuíam como país referência no ensino de uma segunda língua para crianças. Em 2013, uma delegação de profissionais da Secretaria da Educação do estado de São Paulo foi para a Holanda cursar uma semana de formação, com o objetivo de conhecer a “metodologia *Early Bird*” lá utilizada: produto do trabalho entre o Ministério da Educação da Holanda e a Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã.

Após essas informações, Renata continuou a narrar a história aqui já mencionada: em 2013 foi realizada a implantação do projeto-piloto nas 10 escolas selecionadas da rede e também ocorreu a semana de formação na EFAP para os professores envolvidos. Em 2014, o projeto se expandiu para 46 escolas de jornada parcial, totalizando 56. No ano de 2015, 17 escolas do programa de ensino integral (PEIs e ETIs) começaram a participar do programa e, por fim, em 2016, o programa foi expandido no ensino integral, ocorrendo a ampliação para 8 novas escolas. Em números, desde o momento da realização dessa videoconferência, a LIC estava presente em 203 escolas, com 53 mil alunos e em 67 DEs participantes.

De acordo com Rossi, depois de uma série de resoluções, o ensino de inglês nos anos iniciais instituiu-se como uma disciplina da parte diversificada fixa e obrigatória de todas as escolas que o continha na grade curricular, inclusive as ETIs, garantindo um ganho à rede e a

todos os envolvidos, “mesmo que os professores tenham enfrentado dificuldades no início”:

Tivemos muitos professores que estavam acostumados a dar aula para o ensino médio e *de repente* se viram em uma classe de crianças de 1º ano, uma *diferença um tanto quanto desafiadora*, e eles adoraram, né? Porque desculpa, não puxando para o meu lado, mas as crianças são apaixonantes (informação verbal, 2016, grifo nosso).

Assim, de acordo com ela, os bons resultados desse projeto poderiam ser notados em depoimentos de pais de alunos, que relataram como os filhos estavam interessados pelo ensino da LIC.

Após esse primeiro momento de introdução, a DE de Suzano foi chamada à videoconferência para socializar o modo como ocorreu a implementação do projeto em uma de suas escolas: segundo a fala da PCNP de Língua Estrangeira Moderna, em novembro de 2013, o projeto foi implementado na escola como piloto; “Nosso maior desafio enquanto projeto-piloto era vivenciar esse novo, mas superamos, foi um grande desafio” (informação verbal, 2016). Como a escola fez parte das 10 escolas iniciais selecionadas, a equipe envolvida com o projeto pôde participar da semana de formação com o professor Karel Philipsen.

Posteriormente a fala da PCNP, a Supervisora de Ensino da mesma DE salientou que a atribuição de aulas para professores do projeto foi feita mediante uma seleção de perfil adequado:

Tomamos o cuidado de atribuir essas aulas para professores que tivessem compromisso, dedicação e criatividade no preparo de suas ações e na confecção de materiais didáticos para torná-las estimulantes e produtivas. *As aulas são articuladas ao programa Ler e Escrever e são realizadas no laboratório multimídia*. O resultado tem agradado aos pais, pois melhora a autoestima dos alunos (informação verbal, 2016, grifo nosso).

Ainda de acordo com a Supervisora, o sucesso do projeto se deve tanto ao comprometimento dos docentes, uma vez que “há a necessidade de criar materiais diferenciados aos utilizados no cotidiano da escola”, quanto à sua disposição, pois “quando o professor não acredita na causa, nesse caso no projeto, temos chances de ele não acontecer” (informação verbal, 2016).

Assim, ao final da socialização da DE de Suzano, iniciou-se o segundo momento de discussões na videoconferência. O tema foi a respeito das legislações que regularizam o ensino de inglês nos anos iniciais nas escolas da rede, destituindo-o como projeto e *reafirmando-o como disciplina regular e obrigatória nas escolas que já o possuíam*.

De acordo com Andréa Freitas, havia duas resoluções sobre o inglês até aquele momento: a SE 29 de 28-05-14 e a SE 43 de 2014. A Resolução SE 29 instituiu o projeto *Early Bird* - inglês nos anos iniciais - sob o domínio da oralidade e, segundo ela, estabeleceu diretrizes “falando um pouquinho” (informação verbal, 2016) sobre o perfil do profissional que deveria atuar no projeto. Já a Resolução 43 de agosto de 2014 trouxe algumas alterações à primeira resolução, principalmente quanto ao perfil do profissional.

A partir da SE 43, a atribuição de aulas ocorreria seguindo o sistema normal, ou seja, não haveria mais a possibilidade de se atribuir as aulas do projeto a um professor que se adequasse ao “perfil desejado”. Contudo, para Andréa, a questão do perfil desejado é importante, pois “o perfil do professor dos anos iniciais é diferenciado porque a metodologia dos anos iniciais, a clientela dos anos iniciais é uma clientela específica com metodologia específica” (informação verbal, 2016).

Dessa forma, no artigo 5º da SE 43 fica instituída a alteração no processo de atribuição de aulas do projeto *Early Bird*:

Artigo 5º - As aulas de Língua Inglesa – *Early Bird*, respeitadas as normas referentes ao processo regular de atribuição de classes e aulas, deverão ser atribuídas, preferencialmente, a docente devidamente habilitado que, inscrito para esse projeto:

I – *possua habilidade* para trabalhar com crianças de 6 a 10 anos de idade, em atividades com abordagens metodológicas adequadas a essa faixa etária;
 II – *apresente disponibilidade para participar do processo de formação específica*, planejamento e avaliação do Projeto, tanto na unidade escolar, durante as horas de trabalho pedagógico coletivo, quanto em nível central e regional, em dias, locais e horários previamente definidos por esta Pasta, sob orientação de professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino. (SÃO PAULO, 2014, grifos nossos).

Cabe destacar que, apesar das mudanças, a resolução SE 43 ainda manteve a atribuição do projeto a professores *preferencialmente* habilitados e não *obrigatoriamente*.

Assim, Andréa ressaltou que era de responsabilidade das DEs acompanhar esses profissionais que “não têm muita experiência com os anos iniciais e têm mais o perfil do Ensino Médio” (informação verbal, 2016), auxiliando-os no método *Early Bird* por meio de trabalhos colaborativos, nos quais PCNPs, DEs e Professores Coordenadores poderiam ajudá-los a desenvolverem suas próprias habilidades.

Após todas essas mudanças, a carga horária se estabeleceu naquele momento da seguinte maneira: 56 escolas de jornada parcial com 2 aulas de 50 minutos por semana; 25 escolas PEI com 3 aulas de 50 minutos por semana e 122 escolas ETI com 3 aulas de 50

minutos por semana.

Posteriormente, a videoconferência seguiu com a discussão sobre as legislações que alteraram o caráter *provisório* da disciplina de LI para caráter *obrigatório* no currículo dos anos iniciais.

Sobre as escolas de jornada parcial, a Resolução SE 3 de 16-1-2014 já tinha determinado que as escolas que possuíam o projeto deveriam dar continuidade a ele como componente obrigatório da matriz curricular. Para as escolas PEIs, a resolução vigente que estabelece essas mudanças é a SE 6 de 2015. Já para as ETIs, fica determinado na Resolução SE 6, de 19-1-2016 que a disciplina passa a ser obrigatória e que o processo de atribuição das aulas de inglês para os anos iniciais ocorreria conforme artigo número sete:

Artigo 7º - Na atribuição de aulas dos componentes curriculares da parte diversificada aos docentes contratados devidamente inscritos e cadastrados para o processo anual de atribuição de classes e aulas, deverão ser observadas as seguintes habilitações/qualificações:

I - *Língua Estrangeira Moderna Inglês: diploma de Licenciatura Plena em Letras/Inglês, aluno de curso de Licenciatura Plena em Letras, preferencialmente de último ano, com habilitação na língua estrangeira objeto da docência, podendo, em caráter de absoluta excepcionalidade, ser atribuídas aulas a profissional graduado em curso de nível superior, portador de certificado de exame de proficiência linguística no idioma, quando comprovada a inexistência dos profissionais supracitados*(SÃO PAULO, 2016, grifo nosso).

Fica estabelecido depois dessa resolução que, para as escolas ETIs, somente em caso de *excepcionalidade* poderia ocorrer a atribuição das aulas de inglês para professores não habilitados em Letras Licenciatura plena em Português/Inglês.

Assim, ainda sobre as determinações da disciplina de LIC, Renata Rossi frisou que passava a ser obrigatório que o professor preenchesse o Diário de Classe, mas nada mencionou sobre o *placemat*. Entretanto, a técnica destacou que apesar de seu caráter oral, poderia haver a partir do 3º ou 4º ano uma progressão nas habilidades escritas das atividades em sala, o que modificava o total foco na oralidade - tão desejado desde o princípio da implementação do projeto.

Logo após a discussão sobre a legislação, foi o momento das DEs ouvintes participarem. A primeira DE que pediu a palavra foi a Leste 2 da cidade de São Paulo, na qual as PCNPs dos anos iniciais e de Língua Estrangeira Moderna observaram que “o professor que chega ao ciclo I é PEB II (professor do Ensino Fundamental II e Médio), e ele não tem experiência com as crianças e ele fica inseguro de como vai ser” (informação verbal, 2016).

Para essa questão, as Técnicas CEFAl reforçaram a enorme importância das atividades colaborativas entre as Diretorias de Ensino e os professores, sugerindo inúmeras vezes que o projeto só seria bem-sucedido se houvesse um trabalho “articulado, sempre em colaboração, ajudando nas potencialidades uns dos outros” (informação verbal, 2016).

A próxima DE a participar foi a de Fernandópolis por meio de uma escola ETI. A Supervisora de Ensino da DE destacou que as Resoluções SE 43 e 6 - que tratam da mudança do processo de atribuição de aulas para os professores de inglês dos anos iniciais - a preocupava bastante, principalmente por estarem tratando de alunos em fase de alfabetização. Segundo a Supervisora, enquanto a LIC era apenas uma oficina opcional em contra-turno “era uma realidade” (informação verbal, 2016), entretanto, uma vez que se tornasse disciplina obrigatória da matriz curricular, as dificuldades e responsabilidades seriam outras.

Quanto ao processo de atribuição, a Supervisora mencionou que a imposição exigida por parte da CGRH (Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos) seria prejudicial. Como se tratava de uma disciplina que necessitava de um perfil definido, muitas vezes a falta de liberdade para escolher o professor adequado ocasionava no “naufrágio do projeto” (informação verbal, 2016). Ao contrário de seguir o processo de atribuição regular, a Supervisora sugeriu que houvesse uma seleção, pois a disciplina se tratava de algo muito específico:

Tá certo que a DE tem que entrar nessa hora, mas olha, gente, é humanamente impossível às vezes fazer essa transformação, nós temos que ter pessoas que tenham mais perfil para trabalhar com os anos iniciais e domine plenamente a oralidade, pois estamos com *falta de professores que tenham essa proficiência* (informação verbal, 2016, grifo nosso).

Para a Supervisora, atribuir as aulas a um professor despreparado para o desafio da disciplina seria atrapalhar o processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais. Quanto à “metodologia *Early Bird*”, ela afirmou que somente naquele momento tomava conhecimento do tema e encerrou sua fala com uma advertência:

É louvável, sim, o ensino de inglês para crianças, mas que isso seja *feito com muita responsabilidade. O prejuízo é muito maior quando o professor não tem perfil e nem proficiência, e estamos com falta de professores que dominem a oralidade* (informação verbal, 2016, grifo nosso).

Posto tudo isso, Andrea respondeu que iria levar a colocação da Supervisora para o CGRH, “pois falar de perfil é complicado mesmo, temos essa preocupação também, mas deixamos nosso apelo para que enquanto continue dessa forma, as DEs continuem atuando dessa forma,

na formação, etc” (informação verbal, 2016).

Por fim, antes do compartilhamento das boas práticas pela DE de Araraquara, Renata Rossi notificou que a “ampliação do projeto está suspensa por hora” (informação verbal, 2016) e, para finalizar, transmitiu um *link*⁷ para consultas de materiais didáticos que poderiam vir a auxiliar na desenvoltura do ensino de inglês para os anos iniciais.

A seguir, apresentamos um quadro de resumo com os números e informações do projeto *Early Bird* em 2016:

Quadro 7: Números e informações do projeto Early Bird no ano de 2016

Early Bird 2016					
Números	Objetivo	Público-alvo	Metodologia	Método	Assessoria
Escolas: 56 JP 25 PEI 122 ETI	Oralidade, podendo acrescentar progressivamente a escrita partir do 3º ano.	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.	“Adaptável”: Early Bird; Sugestão de trabalho coletivo para a criação de boas práticas.	Early Bird como norteador.	Não foi citada qualquer assessoria.

Fonte: a própria autora

3.2. O caso Early Bird: delimitando o jogo e seus jogadores

Em nossa análise no capítulo 2, a LIC se afirma no campo educacional como uma disciplina facultativa - porém não compulsória - por meio de *movimentos de entrada* das lógicas econômicas e científicas que justificaram e atestaram sua presença cada vez mais forte nas grades curriculares dos anos iniciais da educação básica brasileira. Apesar de ainda ser incipiente no campo científico, a LIC no campo econômico se estabelece a partir de argumentos fortes, ancorados no: “quanto antes aprender o inglês, melhor para o sucesso profissional”. Assim, como consequência dessas lógicas, a corrida pela aprendizagem do inglês na infância vem afetando a dinâmica de setores privados e públicos, transformando a

⁷Tentamos acessar o link, que está disponível para consulta desta videoconferência, mas não obtivemos sucesso, pois ele se encontra indisponível.

configuração do subcampo das LEs e dos outros campos supracitados e movimentando agentes que podem estar interessados na emergência desse novo capital.

Como mencionamos na introdução deste capítulo, dois fatores nos levaram a optar pelo estudo de caso como procedimento metodológico: um deles diz respeito ao nosso esforço de tentar localizar os agentes implicados no processo de implementação do projeto *Early Bird*; o outro, refletir sobre as disputas que ocorrem em torno da formação dos docentes de LIC.

De fato, nosso esforço se baseia em sinalizar a trajetória do projeto *Early Bird* tal qual um microcosmo (BOURDIEU, 1976) exemplar e exemplificador das disputas ocorridas no Estado de São Paulo, tomando-o portanto como reflexo de uma situação maior que é a implementação da LIC nos currículos da educação básica do país e a suas consequências para a formação docente. Dessa forma, descreveremos a seguir os agentes que consideramos responsáveis pela implementação do projeto para, na seção 3.3, analisarmos as questões investigativas propostas neste capítulo.

3.2.1. *O programa holandês Early Bird*

Ao longo da trajetória de implementação da disciplina piloto e experimental “Projeto *Early Bird*”, até as dinâmicas do ano de 2016, que a instituiu como disciplina obrigatória da parte diversificada do currículo, muito se foi falado sobre a proposta de ensino holandesa adotada sem se ter, contudo, materiais concretos elaborados disponíveis para consulta. A designação do nome *Early Bird* está no currículo de escolas ETIs, PEIs e de escolas de tempo regular, mas, ao analisarmos as resoluções e as videoconferências, as poucas informações encontradas sobre o que consiste, de fato, essa proposta de ensino, foram insuficientes para entendê-la e estudá-la com profundidade. Como informação oficial sobre a proposta temos, direto da fonte, apenas aquelas oferecidas pelo professor Karel Philippsen - que reforçou em videoconferência que “*Early Bird* não é um método, mas sim uma metodologia”. Contudo, para além do foco na oralidade e no ensino lúdico, as informações apresentadas ao domínio público são, na maioria das vezes, desconexas e desorganizadas.

Exatamente por essa escassez de informações, uma das soluções assumidas no âmbito desta pesquisa para reunir outros dados acerca do programa *Early Bird*, foi entrevistar professores que estão (ou estavam) em sala de aula trabalhando com a proposta. Os dados

coletados são analisados neste trabalho no capítulo 4. Neste momento, no entanto, cabe analisar os dados documentais e bibliográficos do programa, que aqui é entendido como um dos agente em disputa pelo ensino de LIC no Estado de São Paulo. Todas as informações descritas foram encontradas na página⁸ digital oficial da “metodologia holandesa Early Bird” (tradução nossa).

De acordo com a página consultada,⁹ a proposta de ensino Early Bird foi criada em 2003 por uma iniciativa do Conselho de Educação Pública de Roterdã (Rotterdam Public Education Board). Com o passar dos anos, o Centro Early Bird deixou de ser local e passou a se nomear como um centro nacional de conhecimento para o ensino de jovens aprendizes de LIC. A proposta e os materiais de ensino ligados ao Early Bird possuem, de acordo com sua página, uma “reputação nacional que tem como garantia a grande quantidade de escolas que os adotam e os desenvolvem em seus contextos” (EARLY, tradução nossa).

Como a Holanda é um país onde a língua inglesa não é o idioma oficial, o programa *Early Bird* justifica a iniciativa de implementar sua proposta de ensino nas escolas holandesas devido ao crescimento do inglês como uma língua global. Para os falantes não nativos - principalmente os europeus - aprender o inglês é uma forma de se comunicar na União Europeia. Dessa forma, de acordo com os proponentes do programa, investir no aprendizado da LI desde a infância seria muito vantajoso, pois as crianças podem aprender “brincando” e conseguem estudar o idioma sem perceber que estão em uma aula direcionada a esse propósito.

A página digital do programa ressalta ainda a importância de favorecer um ambiente, nas aulas *Early Bird*, no qual as crianças estejam em total imersão com o “inglês nativo” na maior parte do tempo, valendo-se de suas habilidades de imitar sons em seus primeiros anos de vida: esse processo, afirmam, irá ajudá-las a desenvolver a pronúncia correta e ter uma visão mais globalizada do mundo onde vivem.

Assim, de acordo com a descrição dos objetivos da proposta “*Early Bird*” na página holandesa, o programa é voltado para o ensino infantil e propõe trabalhar a oralidade da LI sem comprometer a alfabetização. A proposta ainda objetiva que os alunos tenham o primeiro contato com a língua de forma mais natural possível, sendo a comunicação a chave do processo de aprendizagem - uma vez que ela trabalha as habilidades de *Listening* e *Speaking*. Depois, ao longo dos anos, outras habilidades como *Reading* e *Writing* são gradualmente

⁸Disponível no endereço: <http://www.earlybirdie.nl/> Acesso em: 05 abr de 2017.

⁹Ressaltamos que todas as nomenclaturas, informações de números, dados, cursos, workshops estão descritas de acordo com a página do programa Early Bird na Holanda.

inseridas nas atividades das crianças. A página enfatiza que o “método *Early Bird*”¹⁰ busca trabalhar a aquisição da LI de forma divertida e com recursos tecnológicos, o que se justifica devido ao pequeno número de alunos que uma classe primária holandesa possui.

Ainda segundo a mesma página, o programa *Early Bird* desenvolve diferentes atividades para as diferentes etapas da infância, dos 4 aos 12 anos, pois, de acordo com o programa, ele é um “método flexível” que precisa ser ajustado com os fatores da escola em que está implementado, como, por exemplo: tamanho do grupo da sala, tamanho da escola, o conceito didático-pedagógico e as ambições e possibilidades apresentadas no contexto.

O programa holandês ainda destaca sua atenção para o treinamento e a capacitação dos professores que trabalham com a proposta nas escolas que o utilizam na Holanda. Por isso, são oferecidos *workshops* e cursos de formação continuada que têm como proposta possibilitar ao docente estar a par do funcionamento do programa e de suas atualizações. Há cursos específicos, oferecidos no âmbito do Programa, que preparam os professores holandeses para a implementação das atividades que constam na proposta: *Storytelling* (atividade de contar histórias), *Games to play* (jogos educativos), *Spelling* (a soletração na aquisição de uma língua), e outras atividades elaboradas para cada etapa do desenvolvimento cognitivo da criança.

O professor que atua junto ao “Early Bird” na Holanda é, segundo a página do programa, assessorado por *feedbacks* e por uma equipe que vai às escolas para auxiliá-lo no planejamento das aulas, no currículo e nos materiais didáticos para a realização das atividades. A página ainda oferece um portal de acesso para professores. Tal portal contém atividades para serem desenvolvidas, e uma *newsletter* que divulga as novidades das recentes pesquisas sobre LIC, cursos agendados e informações sobre o programa.

Nas entrevistas realizadas com professores da rede estadual paulista, não houve menção a essa página do programa e aos recursos pedagógicos e de formação que ela oferece. Também é importante ressaltar que, na seção dedicada às parcerias estabelecidas pelo Early Bird, não encontramos nenhum tópico que mencionasse o Brasil, o Estado de São Paulo ou a Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

3.2.2. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

¹⁰É importante destacar que no próprio site, o programa Early Bird é referido tanto quanto método (Method) quanto metodologia (Methodology).

Como agente contratante do programa *Early Bird*, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) tem como *locus* desta pesquisa o Estado de São Paulo.

Cabe aqui salientar que, de acordo com o IBGE, o Estado de São Paulo está entre os cinco estados brasileiros que correspondem por 64,7% do PIB nacional, sendo ele o mais rico com 32,4%, seguido pelo Rio de Janeiro com 11%, Minas Gerais com 8,7%, Rio Grande do Sul com 6,4% e Paraná com 6,3% de participação.¹¹

Quanto à Educação Básica, em maio de 2017, o IBGE divulgou os últimos dados disponíveis sobre a universalização de crianças e jovens ao ensino, e revelou que o Estado de São Paulo mantém a maior taxa de alunos de 4 a 17 anos matriculados em escola. Segundo o levantamento, a taxa paulista de 95,9% de adesão é a melhor entre os Estados, contra os 94,2% da média nacional. Os dados são referentes ao ano de 2015 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).¹²

Sobre o ensino superior e pesquisas científicas, o Estado é responsável por 52% da produção científica nacional e 0,7 % da internacional, de acordo com Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo no ano de 2010¹³. Além disso, São Paulo conta com instituições de ensino superior e de pesquisa de alto nível, entre as quais se destacam universidades públicas e privadas. Três das maiores universidades brasileiras públicas estão localizadas no Estado, sendo elas a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP). As três universidades brasileiras lideram a produção científica do país e também o impacto das pesquisas nacionais - ou seja, o quanto esses estudos são citados em outros artigos, nacionais ou estrangeiros.¹⁴

No que se refere mais especificamente à Secretaria de Educação do Estado, são 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos, segundo dados oferecidos por sua página oficial. Trata-se da maior rede de ensino do país. Em 2012, por meio de decreto assinado pelo então governador Geraldo Alckmin, a Secretaria passou por uma reestruturação da sua formação básica e conta agora com dois órgãos vinculados - Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da

¹¹ Para melhor localização, todos os dados descritos nesta seção foram retirados da última atualização do site do IBGE. Disponíveis em <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em 11 nov de 2017.

¹² Dados disponíveis em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

¹³ Dados disponíveis em: <http://www.fapesp.br/indicadores/2010/volume1/cap4.pdf>

¹⁴ Fonte: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,usp-unesp-e-unicamp-lideram-producao-cientifica-do-pais,1578458>.

Educação (FDE) –, além de seis Coordenadorias, entre elas, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) e a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), envolvidas na implementação do projeto *Early Bird*.

Sobre as políticas de formação docente, a SEE conta com a EFAP, onde são elaborados e desenvolvidos cursos que aprimoram a formação dos profissionais da rede estadual paulista, inclusive as formações do projeto *Early Bird*. Quanto ao currículo seguido pela rede, a SEE desenvolveu, em 2008, um currículo base para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio. Segundo informações oficiais na página da SEE-SP, a intenção foi oferecer uma base comum de conhecimentos e competências, objetivando que as escolas funcionem, de fato, como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos.

Em razão de nosso estudo estar focalizado no Ensino Fundamental, elaboramos três quadros para melhor visualização dos últimos números disponíveis da rede estadual, de maneira a comparar a quantidade de matrículas, de professores e escolas com as outras redes de ensino do estado de São Paulo¹⁵:

Quadro 8: Número de matrículas no Ensino Fundamental em escolas do estado de São Paulo

Rede de Ensino	Número de matrículas
Estadual	2.022.124
Municipal	2.267.929
Federal	213
Particular	1.040.464
Total	5.330.730

Fonte: IBGE 2015

Quadro 9: Número de professores no Ensino Fundamental em escolas do estado de São Paulo

Rede de Ensino	Número de professores
Estadual	110.056
Municipal	108.880
Federal	12
Particular	75.665
Total	294.613

Fonte: IBGE 2015

¹⁵Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pesquisa/13/0>

Quadro 10: Número de escolas do Ensino Fundamental no estado de São Paulo

Rede de Ensino	Número de escolas
Estadual	4.864
Municipal	5.843
Federal	1
Particular	4.109
Total	14.817

Fonte: IBGE 2015

De acordo com os últimos dados divulgados pelo IBGE, em 2015, as matrículas do Ensino Fundamental da Rede Estadual de São Paulo correspondem a 37,9% do total para esta etapa da escolarização; sendo os professores desse segmento 37,3%, distribuídos em escolas que correspondem a 32,8% do total no estado paulista.

No que concerne ao projeto *Early Bird*, as informações divulgadas pela SEE – além daquelas descritas na seção 3.1 – resultam em sua maioria em reportagens feitas pelo própria página, que ressaltam o projeto como fruto da parceria entre a SEE e o Ministério da Cultura e Educação da Holanda. Além dessas informações, também há a menção sobre o uso da proposta de ensino desenvolvida pela Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã (RUAS).

Em nossas incursões pelos documentos oficiais do projeto, não encontramos dados que pudessem indicar os pormenores da contratação ou do investimento por parte da SEE no programa Holandês. Além da justificativa de que o programa foi contratado devido a Holanda ser “um país referência no ensino de uma segunda língua logo na infância”, nada mais é mencionado sobre o país. Na videoconferência inaugural, ao encerrar seu pronunciamento, Philippsen ressaltou que o projeto fazia parte de um grande time de operação educacional entre o Brasil e a Holanda. Porém, também na página da universidade holandesa¹⁶ não encontramos informações sobre essa parceria e no que, de fato, consiste esse “time”.

Ademais, em nossas tentativas de comunicação por meio da página da SEE, até a publicação desta pesquisa, não obtivemos respostas para nossos questionamentos acerca da justificativa, dos gastos, ou sobre a localização dos documentos oficiais dessa contratação.

¹⁶Informações retiradas do website <https://www.rotterdamuas.com/>. Acesso em 23 de jun. de 2018.

3.3. O conceito de campo no caso *Early Bird*

Ao traçarmos a construção de nosso *corpus* de pesquisa e de nossas escolhas metodológicas, o fizemos a partir da consideração dos campos que nos parecem envolvidos, quais sejam, o campo educacional, o científico e o econômico. Ao assumirmos o conceito de campo (BOURDIEU, 1976) como referência principal para esta análise, procuraremos relacionar aspectos tanto documentais quanto de práticas sociais, conforme eles forem sendo descritos. Assim, as construções teóricas relacionadas ao conceito de campo serão nossos “guias” para confrontar as indagações que dizem respeito aos agentes em torno do projeto *Early Bird* e como eles se relacionam com as questões apontadas nas perguntas investigativas deste capítulo.

Com isso, tomando o caso *Early Bird* como um exemplar da maneira como a formação de professores de LIC vem passando por dinâmicas que revelam novas configurações no campo educacional brasileiro, principalmente quanto ao posicionamento das universidades na formação de professores, nos cabe retomar a pergunta título deste capítulo: a quem compete a formação de professores de LIC no país? Para respondê-la, primeiro identificamos, nomeamos e explicitamos os agentes na seção 3.2. Agora, em uma análise documental e bibliográfica das práticas sociais de todos os envolvidos nesse processo, vamos buscar respondê-la seguindo as seguintes direções:

a) Qual é a relação dos agentes implicados no projeto *Early Bird* com a universidade brasileira, focalizando-a como uma das responsáveis pela formação docente no país? (subseção 3.3.1)

b) Que estratégias os agentes utilizaram para entrarem no campo educacional e se legitimarem na formação de professores no projeto *Early Bird*?(subseção 3.3.2)

c) Que aspecto podemos considerar como indício de enfraquecimento simbólico das universidades no processo de formação docente de LIC do projeto *Early Bird*?(subseção 3.3.3)

3.3.1. O papel da universidade no projeto *Early Bird*

Qual é a relação dos agentes implicados no projeto Early Bird com a universidade brasileira, focalizando-a como uma das responsáveis pela formação docente no país?

Em meio as dinâmicas que constituíram (e ainda constituem) a trajetória do projeto *Early Bird*, ainda que a universidade surja em momentos-chave, podemos considerá-la como mera coadjuvante de todo o processo de implementação da disciplina de LIC na maior rede de escolas públicas estaduais do país.

De início, vamos analisar a relação da SEE com a universidade, levando em conta que à Secretaria cabe o papel de Estado: instituição regularizadora ou deslegitimadora de ações (BOURDIEU, 2005), que, por vezes, toma para si o papel de reafirmar práticas muito verificadas num mercado de formação docente (SOUZA; SARTI, 2013).

Mesmo estando localizada em um estado que possui três grandes universidades públicas estaduais, referências em produção científica nacional e internacional, sendo todas elas centros de pesquisa e desenvolvimento em Linguística e Linguística Aplicada,¹⁷ inclusive na área de LIC, a Secretaria optou por não as considerar no processo de implementação do inglês nas escolas da Rede Estadual e estabeleceu uma parceria com um agente internacional, o projeto *Early Bird*.

De fato, em seu discurso oficial, a SEE não citou a presença ou participação das universidades brasileiras (públicas ou privadas) em momento algum da implementação e construção do projeto pedagógico da LIC nas escolas da rede. Na videoconferência inaugural, por exemplo, podemos notar tal ausência no pronunciamento da Coordenadora da CGEB:

Nesse projeto, portanto, o método a ser utilizado será o *Early Bird* com assessoria da Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã, por meio do qual as crianças aprendem o idioma com foco na oralidade, na fala e na compreensão. Como eu destaquei aqui, o material é produzido pela universidade de Roterdã (Informação verbal, 2013, grifos nossos).

O trecho, além de revelar a falta de participação das universidades brasileiras no momento inaugural do projeto, destaca também o papel designado à universidade holandesa (RUAS) no processo em geral. Ainda que seja uma instituição superior, a universidade de Roterdã não foi assumida como um agente responsável pela formação dos professores de LIC, mas somente como uma assessora que produziria o material usado nas aulas. Ao que parece,

¹⁷Na avaliação Capes de 2016, USP e Unicamp, receberam nota máxima 7 para o curso de Linguística. A UNESP de Araraquara alcançou nota 6 em seu programa de pós-graduação em Linguística.

mesmo sendo o Centro *Early Bird* um programa vinculado a uma universidade (ainda que estrangeira), esta não assume o papel de formadora. Esse papel fica ao encargo da SEE que, em parceria com o agente holandês, produziu programas de formação de professores e credenciou profissionais não habilitados a atuarem nos anos iniciais. Dessa forma, com o respaldo da SEE, o Centro holandês adentrou no campo educacional brasileiro e exportou sua “metodologia” sem a necessidade de uma chancela universitária para atuar no país.

Essa afirmação pôde ser constatada por ocasião da primeira formação para os professores brasileiros, em 2013. Durante as visitas às escolas piloto, a instituição responsável pela formação dos professores para o projeto não foi a Universidade de Roterdã, mas sim a SEE em parceria com o Centro *Early Bird*, através da coordenação de seu Diretor Karel Philippsen. Enquanto não houve participação da RUAS nesse processo de implementação, coube a Philippsen fazer visitas (durante uma semana) nas 10 escolas que iniciaram o projeto:

O diretor do centro *Early Bird*, o Carlos, que está nos assistindo, ele fará aqui uma fala online, nós o ouviremos por alguns minutos. *Ele visitou nossas escolas, ele ministrou aulas e o objetivo era justamente conhecer o nosso público, conhecer nossos alunos, conhecer nossa realidade, conhecer o material pedagógico que nós utilizamos para fazer as adaptações necessárias para o Brasil*(Informação verbal, 2013, grifo nosso).

Como descrito na subseção 3.1.1, o Diretor Philippsen, com a autorização da SEE, teve a tarefa de conhecer as escolas, o material pedagógico e os alunos da rede em apenas uma semana para, *a posteriori*, fazer adaptações necessárias para aquele contexto que, até o momento, ele desconhecia. Cabe ressaltar ainda que essa rápida formação foi a única na qual a equipe holandesa de fato participou. As formações ocorridas nos anos seguintes não tiveram assessoria de nenhum responsável direto do Centro *Early Bird* holandês ou da RUAS.

Ademais, é importante destacar que a formação de 2013 não se constituiu como uma formação voltada aos conteúdos pedagógicos/metodológicos ou linguísticos para os professores dos anos iniciais. Ela foi destinada a apresentar os conceitos básicos da proposta *Early Bird*, como os objetivos, as habilidades priorizadas, os métodos avaliativos, as abordagens em aula e os tipos de materiais utilizados pelo programa na Holanda. As questões referentes à formação pedagógica foram abordadas em exemplos das próprias atividades do programa, como se os professores já tivessem tido uma formação prévia sobre o conteúdo em seus cursos de graduação.

Nesse contexto, ainda que essa formação tenha sido muito rápida e pouco voltada para os conteúdos pedagógicos necessários, ela – e a que ocorreu no ano de 2014 – serviram como pré-requisito para que o docente de inglês atuasse nas aulas do projeto. Em 2014, a SEE, em resolução destinada ao projeto *Early Bird*, autorizou a atuação de professores de inglês mediante participação nas formações realizadas pela própria SEE através da EFAP:

Artigo 5º - As aulas de Língua Inglesa - *Early Bird*, respeitadas as normas referentes ao processo regular de atribuição de classes e aulas, deverão ser atribuídas, *preferencialmente*, a docente devidamente habilitado que, inscrito para esse projeto:

I - *possua perfil para trabalhar com crianças de 6 a 10 anos de idade;*

II – *tenha participado da formação oferecida por esta Secretaria da Educação;*

III – *apresente disponibilidade para participar do processo de formação específica, planejamento e avaliação do Projeto*, tanto na unidade escolar, durante as horas de trabalho pedagógico coletivo, quanto em nível central e regional, em dias, locais e horários previamente definidos por esta Pasta, sob orientação de professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2014, grifos nossos).

Assim, em um movimento de deslegitimação da universidade, a voz do Estado diluiu a presença desta no interior de um campo complexo do ensino superior – do qual a universidade assume papel de destaque por ser o principal espaço de produção de discursos legítimos sobre a formação no Brasil – e cerceou seu espaço como responsável pela formação de professores de LIC no projeto *Early Bird*.

Além disso, nessa mesma resolução, há por parte da SEE um movimento de desinstitucionalização de uma outra resolução pública aprovada pelo MEC. Como descrito no capítulo 2, é de conhecimento que desde a Resolução nº 7 de 2010¹⁸ o profissional destinado a trabalhar com o ensino de uma LEC deve ser formado em um curso de Letras e licenciado para tal. Ora, quando a resolução de 2014 abre espaço para que um profissional *preferencialmente* habilitado assumira as aulas de LIC, a SEE desconsidera uma determinação do MEC, assumindo para si um papel que é legalmente conferido aos institutos superiores. Em outras palavras, a resolução indica que, caso o professor não tenha licenciatura para atuar

¹⁸Art. 31: Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular (BRASIL, 2010).

com o inglês nos anos iniciais, ele ainda poderá fazê-lo se passar pelas formações realizadas pela própria Secretaria.

Com efeito, esses movimentos resultaram na retirada das instituições brasileiras de ensino superior (entre elas as universidades) das disputas pela formação de professores de LIC na rede estadual paulista, tendo a SEE apoiado tais ações em dois aspectos que podem ser notados nos discursos de abertura do projeto, nas notícias veiculadas pela mídia e na sua própria página digital.

O primeiro aspecto diz respeito à preferência por contratar uma instituição estrangeira, considerando-a como uma “referência no ensino do segundo idioma durante a alfabetização”. Todo o investimento de recursos financeiros e humanos foi justificado pela SEE em função do reconhecimento da Holanda como uma “referência” no ensino de um idioma adicional na infância, em detrimento da presença de agentes nacionais nesse processo.

O segundo aspecto reafirma o primeiro: o país referência na aprendizagem de uma “segunda língua na infância” produziu uma proposta que promete ser *adaptável* às diferentes circunstâncias. Em outras palavras, devido à sua pretensa flexibilidade, a proposta não encontraria dificuldades para se adequar à realidade das escolas brasileiras. Esse aspecto foi enfatizado pelo diretor do Centro o anunciar que o “*Early Bird* não é um método, mas sim uma metodologia”,¹⁹ embora, cabe destacar, a distinção entre método e metodologia não oferece de fato elementos para considerar o caráter flexível da proposta.

Dessa forma, apesar de o agente internacional precisar se adaptar e conhecer (em apenas uma semana) uma realidade da qual não era parte, isso não se mostrou empecilho para a sua contratação. Mesmo questões relativas à origem das línguas maternas dos dois países - a origem latina, galego-portuguesa (HAUY, 2008) do português, e a origem da língua holandesa (neerlandesa) germânica ocidental (KINDERSLEY, 2009) - ou o fato de o Centro *Early Bird* na Holanda oferecer constantemente *workshops* presenciais e enviar mensalmente profissionais do Centro para as escolas parceiras (algo de difícil realização no Brasil) não parecem ter sido consideradas para impedir a contratação.

Assim, com o caminho aberto para a entrada e legitimação de instituições estrangeiras - que puderam participar até mesmo de ações de políticas públicas voltadas a formação de professores no Brasil - coube às universidades brasileiras somente uma pequena participação, conforme descrevemos nas subseções anteriores.

¹⁹De acordo com Gil (2009), uma das definições de metodologia é o estudo dos métodos, por isso, ao definir o *Early Bird* como metodologia, o diretor holandês parece esquecer-se que está se referindo a um método.

Na videoconferência de 2015, uma das escolas participantes do projeto fez uma parceria com a UNESP de Araraquara, que foi representada por uma professora da instituição. Essa parceria não foi determinada pela SEE, mas partiu de uma iniciativa particular da escola de Araraquara, que procurou a universidade para ajudá-los com as aulas de LIC.

Devido ao reconhecimento de um bom trabalho feito na escola, a SEE convidou a professora universitária para realizar uma apresentação para o restante do grupo envolvido no projeto: o objetivo foi tratar de questões relativas ao desenvolvimento da área da Linguística no ensino de LIC. Durante essa videoconferência, os agentes da SEE enfatizaram que os professores estavam tendo dificuldades com as questões pedagógicas dos anos iniciais, por isso, a rápida participação da professora da UNESP serviria como uma formação para sanar as dúvidas a esse respeito.

Essa foi a única vez que a SEE estabeleceu um vínculo com uma universidade brasileira ao longo do processo de instituição do projeto *Early Bird*. Com essas ações, a SEE parece ter, naquele momento, reconhecido o valor de seus capitais acadêmicos e científicos ao recorrer a eles para sanar a falta de formação da “metodologia” internacional.

Nesse contexto, cabe ainda destacar que tal parceria com o Centro holandês vigorou oficialmente apenas em 2013, pois, a partir dos anos seguintes, a menção à mesma acontecia sempre com o emprego dos verbos no passado. Tratava-se, como ressaltado, de uma proposta que havia sido assumida como norte para as aulas e que caberia aos professores conhecerem e se adaptarem: como fica evidente nos dados documentais e bibliográficos desta pesquisa, em nenhum outro momento houve contato e atualização do projeto *Early Bird* com a equipe holandesa ou com a RUAS.

Quanto ao outro agente – o programa holandês – não temos dados claros sobre suas relações mais efetivas com a Universidade de Roterdã. O que se observa é que não houve qualquer participação mais ativa daquela universidade na implementação da proposta no contexto paulista. Também não constam nos dados reunidos informações sobre relações estabelecidas entre o Centro *Early Bird* da Holanda e universidades brasileiras.

Ciceroneado pela SEE-SP, a entrada do programa estrangeiro no campo educacional brasileiro aconteceu sem grandes problemas ou questionamentos, quase desapercibida pelas instituições superiores do país. Como já ressaltado, são escassas as informações sobre o processo de implementação e sobre os dados oficiais de contratação do Centro. Assim, as informações aqui reunidas demandaram grande empenho investigativo que, sem sucesso no

contato direto com as fontes oficiais, precisou recorrer as desconexões da trajetória do projeto divulgados de tempos em tempos pela SEE.

Assim, apesar de ter sido mencionado na videoconferência de 2013 que o projeto *Early Bird* era o início de uma parceria entre Brasil e Holanda, principalmente na área da educação, não encontramos registros que envolveram uma instituição brasileira, universitária ou não, no processo de implementação do projeto. Ora, em nossa conclusão, ao entrarem em um espaço destinado às universidades sem estabelecer diálogo aparente com elas, os dois agentes, a SEE e o programa holandês – projetando-se como possuidores de características necessárias à formação docente – apresentaram-se como concorrentes diretos aos institutos superiores brasileiros e não como parceiros educacionais.

Por fim, quanto ao papel da única parceria universitária citada oficialmente – àquela anunciada com a RUAS – grande foi a ênfase nas videoconferências e resoluções sobre a importância dos recursos que a universidade holandesa produziria para subsidiar o trabalho do professor brasileiro. Entretanto, o material didático prometido não chegou em grande parte das escolas participantes, como pudemos notar nas falas das DEs em nossos dados documentais. A falta de recursos para as aulas do projeto foi um dos pontos levantados nas videoconferências, afinal, foram exigidas dos professores atividades diferenciadas, com recursos tecnológicos, lúdicas e que acompanhassem a “metodologia holandesa”.

Dado esse cenário, concluímos que a SEE-SP e o agente internacional representado pelo programa holandês *Early Bird* não conferiram às universidades brasileiras nenhum papel ativo na formação dos professores de LIC. Elas foram assumidas como meras coadjuvantes e chegaram a somente auxiliar o processo quando solicitadas. Seus capitais legítimos foram desinstitucionalizados pelo próprio Estado, que aderiu em vários momentos ao papel de formador, estabelecendo para essa função uma parceria internacional que nada conhecia sobre a realidade das escolas brasileiras e que ficou envolvida no processo de implementação da LIC apenas no primeiro ano da proposta.

3.3.2. *O papel dos campos científico e econômico no projeto Early Bird*

Que estratégias os agentes utilizaram para entrarem no campo educacional e se legitimarem na formação de professores no projeto Early Bird?

Como explicitado antes, uma de nossas dificuldades para analisar o processo de implementação da LIC nas grades curriculares brasileiras foi localizar os agentes responsáveis por essa efetivação. Para possibilitar a investigação do tema, optamos pelo estudo de caso. Assim, ao tomarmos a proposta da rede estadual paulista como um caso exemplar dos processos de implementação da LIC nos currículos brasileiros e analisarmos os documentos referentes ao projeto *Early Bird* entre 2013 a 2016, identificamos que os agentes que elegemos como responsáveis por sua implementação (a SEE e o programa holandês) utilizaram estratégias semelhantes àquelas relatadas no capítulo 2, que resultaram na LI e na LIC ocupando lugares privilegiados no campo educacional brasileiro e no subcampo das LEs.

Por estratégia referimo-nos ao que Bourdieu (2014, p. 320) entende como: “[...] um sentido do jogo [...] um senso prático, guiado por um habitus, por disposições a jogar não segundo as regras, mas segundo regularidades implícitas de um jogo que estamos imersos [...]”. Ou seja, trata-se de uma sequência de ações ordenadas que, apesar de parecerem calculadas, atingem fins que não estavam explicitamente colocados como aqueles a serem alcançados. Desse modo, ao levantarmos as estratégias que os agentes do projeto *Early Bird* utilizaram para garantir sua entrada e permanência no jogo, o fizemos considerando que suas ações adequaram-se a critérios estabelecidos e válidos por todos os jogadores envolvidos.

Sobre os critérios já determinados, sabemos – como relatado no capítulo 2 – que as instituições superiores no Brasil conquistaram ao longo do tempo a prerrogativa de formar professores da educação básica, “constituindo-se, por seu prestígio e força simbólica, em instituições dominantes no campo educativo” (CRUZ, 2016, p. 151). De acordo com a legislação vigente, para que um docente possa ser habilitado a dar aulas nos segmentos de ensino escolar, ele deve obter um título de licenciado em uma universidade credenciada pelo Estado: ou seja, a entrada no campo educativo deve ser controlada pelo poder público.

Entretanto, as complexas tramas do projeto *Early Bird* deram um novo significado para esse cenário no momento em que as universidades não foram chamadas para fazerem parte de um projeto de política pública que envolvia formação e credenciamento de professores. Como explicitado na subseção 3.3.1, a partir da autorização do Estado, a SEE favorece a entrada de instituições estrangeiras no campo educacional do país, inclusive autorizando-as a fazerem parte da regularização dessa política pública. Depois, a SEE tomou para si a tarefa de formar professores em um claro movimento de enfraquecimento simbólico das universidades, excluindo-as de todo o processo de implementação da LIC na rede, ao mesmo tempo em que transferia seu prestígio científico e acadêmico para um agente

estrangeiro. Assim, apesar de estarem consolidados nacionalmente, os critérios que regem quem deve ou não formar professores (ou ao menos quem deveria estar envolvido no processo de formação) são atravessados pelo poder público, que, por sua vez, favorece um agente internacional, contratando seus serviços e desconsiderando o compromisso das universidades com o próprio Estado.

Seguindo nessa direção, identificamos uma estratégia que possibilitou à SEE e ao *Early Bird* legitimarem-se na disputa em curso e excluir as universidades brasileiras do processo. Como assinalado acima, a estratégia empregada não é nova, e já esteve presente no processo histórico de implementação da LI e da LIC nos currículos escolares brasileiros. Trata-se do *recurso a argumentos legítimos advindos dos campos científico e econômico*.

Durante a videoconferência de apresentação do projeto *Early Bird* observou-se o emprego de tal estratégia. Assim, iniciamos nossa análise com o recurso a argumentos do campo científico, registrado nos dados de 2013.

Logo nas declarações de abertura da videoconferência, a coordenadora do CEGB abordou um dos objetivos do projeto, ressaltando um argumento apropriado ao campo científico: “*é importante destacar que o objetivo do projeto é trabalhar com a oralidade, justamente para não interferir no ensino da língua materna*”. A preocupação na fala da coordenadora é justificar *cientificamente* o motivo pelo qual o projeto focaliza somente o desenvolvimento do ensino oral/comunicativo da língua – algo que estaria em concordância com as diretrizes e o projeto pedagógico da “metodologia holandesa”.

É importante destacar que ao afirmar que o método oral é uma opção para não atrapalhar o processo de alfabetização da criança na língua materna, a coordenadora não fez qualquer referência à abordagem metodológica em que se baseia tal opção. O assunto é explorado pela literatura da área (CESTARO, (2010); ROCHA (2008); SCHMITZ (2009); MICCOLI, (2007); entre outros) mas, no entanto, nenhuma produção foi considerada para embasá-lo cientificamente.

No que se refere à competência comunicativa, devemos levar em conta que ela é formada por quatro tipos de competências (a discursiva, a gramatical, a estratégica e a sociolinguística). Segundo Calicchio e Fernandes (2015, p. 30-31), é necessário conhecer as quatro habilidades que envolvem a competência comunicativa para compreender o uso comunicativo da língua. A competência discursiva “[...] refere-se ao conhecimento que os falantes têm de relacionar estruturas linguísticas e sentidos para comunicar diferentes tipos de textos sejam falados ou escritos de forma coesa e coerente [...]”; a competência gramatical

“[...] refere-se ao domínio das estruturas linguísticas da língua-alvo, possibilitando ao aprendiz de LE reconhecer as características linguísticas da língua estrangeira e usá-las, para formar palavras e períodos [...]; ” a competência estratégica “[...] está relacionada com o conhecimento e a habilidade que falantes possuem, como as estratégias verbais e não verbais, para compensar alguma imperfeição de uma das outras competências [...]; a competência sociolinguística “[...] está relacionada ao conhecimento das convenções socioculturais subjacentes ao uso da língua, a compreensão do contexto social no qual a língua é usada [...].” Desse modo, a competência comunicativa visa encorajar o aprendiz a fazer uso da língua, entender a sua função e perceber que a LE tem um significado na sua língua materna. Em outras palavras, ao ser ensinada isoladamente, o estudante precisa estar inserido em uma situação comunicativa de uso da língua (CALICCHIO; FERNANDES, 2015).

Entretanto, métodos e abordagens não são os únicos elementos a serem considerados no processo de aprendizagem de uma língua adicional. De acordo com Dias e Gomes (2013), fatores como atitude e motivação, inteligência, aptidão, personalidade e *idade* também podem influenciar na aprendizagem de uma LE. A escolha do material didático adequado a cada contexto de atuação necessita de conhecimentos acerca das teorias cognitivas da aprendizagem, bem como de teorias pedagógicas.

Nesse contexto, as análises dos dados referentes às videoconferências de 2015 e 2016 revelam que os professores e os PCNPs envolvidos no projeto se referem a uma perda de sentido quanto às especificações orais do método *Early Bird*. Alguns relataram que, sem um material didático, as aulas voltadas para as habilidades de *listening* e *comprehension* eram inviáveis, já que eles deveriam produzir conteúdo oral para duas horas semanais sem a existência de um projeto pedagógico norteador. Além disso, professores questionavam os motivos da proibição de uma introdução às atividades de *reading* e *writing*, uma vez que os próprios alunos se interessavam e pediam por elas.

Outro questionamento foi referente à faixa-etária. Para alunos dos primeiros anos era compreensível a valorização da abordagem oral em detrimento das outras habilidades, mas para alunos mais velhos (principalmente os dos quintos alunos, que logo iriam utilizar apostilas quando chegassem ao Ensino Fundamental II) a inexistência de uma real abordagem comunicativa em sala de aula se fazia incompreensível. Como resultado, na videoconferência de 2016, foi “liberada” uma iniciação gradual nas atividades de leitura e escrita – algo que era extremamente rejeitado a princípio.

Apesar desse desenrolar, cabe destacar que como estratégia de legitimação mencionada na subseção 3.3.1, a SEE apresentou o método holandês às escolas da rede utilizando um argumento “plausível” no campo científico que também contemplaria e justificaria a presença do agente internacional no campo educacional brasileiro: já que a proposta holandesa consistia em uma “metodologia” oral, ele não teria dificuldades de adequar-se à nossa realidade.²⁰

Ademais, outro argumento que busca amparo no campo científico pode ser encontrado na fala de Palma Filho:

Os estudos mostram que é mais fácil aprender uma segunda língua, seja no caso aqui o inglês, ou uma outra língua estrangeira, na medida que você está *se alfabetizando na língua materna*. Não há nenhum problema, muito pelo contrário, *essa interação de duas línguas pode até facilitar, pelo menos é o que os estudos e pesquisas mostram em nível internacional...* que é melhorar o aprendizado até mesmo em língua materna (informação verbal, 2013, grifos nossos).

Em sua declaração, o ex-vice secretário apoia-se em “estudos”, até mesmo de “nível internacional” para argumentar a favor da contratação do projeto *Early Bird*. Ao confundir o conceito de segunda língua com o de língua adicional, Palma Filho não ultrapassa argumentos de senso comum sobre a aquisição/aprendizagem de uma língua adicional. No entanto, evoca “estudos” (ou seja, o campo científico) para reiterar seu posicionamento quanto a importância da contratação holandesa.

A ideia de “quanto antes melhor”, discutida no capítulo 2, poderia trazer uma nova perspectiva para esse pronunciamento que caminhasse em direção aos benefícios cognitivo-sociais da aprendizagem de uma língua adicional. Entretanto, tão reforçada socialmente, a imagem de que há processos neurolinguísticos capazes de favorecer a aprendizagem de uma LE na infância integra o discurso do ex-vice secretário e se estabelece como argumento legítimo à contratação e à uma implementação rápida da LIC nas escolas da rede.

Concomitantemente a esse processo, analisamos o que consideramos uma segunda faceta dessa estratégia de recursos a discursos externos ao campo educacional. Nesse caso, trata-se do recurso a argumentos advindos do campo econômico.

Assim como no campo científico, argumentos já legítimos advindos do campo econômico aparecem para reiterar a contratação do produto internacional: o programa

²⁰Cabe lembrar que essa é a fala de Karel na videoconferência de abertura: o *Early Bird* se tratava de uma metodologia e, por isso, seria adaptável a qualquer contexto e realidade. Ainda, em nossa visão, o fator oralidade não anula a necessidade de contextualização e conhecimento da rede que o implementa.

holandês, em seu papel de agente representado pelo diretor do Centro *Early Bird*, baseia-se no discurso da globalização para justificar sua presença no campo educacional brasileiro e afirma: “a introdução da LIC visa preparar as crianças para esse mundo onde o inglês é cada vez mais presente como língua da comunicação”. O papel da língua da comunicação, do diferencial de mercado, também está presente na fala de Palma Filho: “*Quem não dominar o inglês tem conseqüentemente hoje dificuldade até de poder trabalhar na internet, a verdade é essa. E quanto mais cedo nossas crianças começarem a dominar a língua inglesa tanto melhor*”.

A ideia da Língua Inglesa como um diferencial no mercado de trabalho – necessário para o sucesso profissional – compõe a estratégia que corrobora a entrada e a permanência do *EarlyBird* nas escolas da rede. Na época, o então secretário Herman Voorwald citou a ideia de que o inglês é um “*instrumento de colocação profissional*”, uma declaração socialmente aceita e fundamentada já que essa ideia é constantemente reforçada pelo fenômeno da globalização, pelas empresas ao exigirem a fluência da língua, pelos vestibulares que optam pelo conhecimento do inglês, etc.

Nesse contexto, parece plausível que um país estrangeiro – “*referência no ensino de uma língua estrangeira já na infância*” – possa atuar junto à educação pública brasileira, legitimado por seus capitais. A Holanda, país europeu e desenvolvido, assume uma imagem distinta da autoimagem (negativa) comumente partilhada entre os brasileiros, principalmente no que se refere à educação pública.

Dessa forma, estratégias conscientemente implícitas, mas inconscientemente explícitas jogam o jogo segundo suas regras tacitamente acordadas. Como conclusão, esses argumentos carregam muitos elementos ideológicos que aparecem em falas como a de Voorwald, então secretário da educação: a contratação do projeto é importante, pois proporcionará às crianças um conteúdo tão simbolicamente valioso nos dias atuais, do qual elas não teriam acesso de outra maneira: “*Não é porque é aluno público da escola pública que não pode ter o direito de conhecer o que está acontecendo*”. Ainda, o ex-secretário reforça a ideia de que dar essa possibilidade para as crianças é “*não somente digno, mas obrigação do Estado*”.

Legítimos junto a sociedade, os argumentos do campo científico e econômico usados pelos agentes do estado também permitem a permanência de um mercado de formação docente e o enfraquecimento das universidades – essas já “descapitalizadas” (CRUZ, 2016)

de seus capitais legítimos e em um processo de crise hegemônica, de legitimidade e institucional (SOUSA SANTOS, 2011).

Por fim, cabe ressaltar que a proposta adquirida pela SEE não teve destino certo. Apesar do grande esforço em estabelecer os argumentos científicos e econômicos nas videoconferências, podemos notar em nossos dados que nas falas das PCNPs, dos professores e dos PCs fica evidente a falta de conhecimento sobre o que de fato consiste o programa. Na videoconferência em 2016, por exemplo, já passados quase três anos da implementação, a PCNP de uma das escolas participantes ressaltou não conhecer o projeto pedagógico, os objetivos, o material didático e “a metodologia *Early Bird*”. Em suas palavras: “*É louvável, sim, o ensino de inglês para crianças, mas que isso seja feito com muita responsabilidade*”, pois, de acordo com ela, ao ter como público-alvo crianças em fase de alfabetização e não haver professores realmente capacitados na fluência da língua, o contato com a LIC poderia ser prejudicial para os alunos (informação verbal, 2016).

Dado o contexto, concluímos que a proposta - desconectada da realidade das escolas e dos professores brasileiros - parece não ter concretizado as determinações para as quais havia sido contratada.

3.3.3. *A formação de professores no projeto Early Bird*

Que aspecto podemos considerar como indício de enfraquecimento simbólico das universidades no processo de formação docente de LIC do projeto Early Bird?

No capítulo 2, procuramos salientar que a redução do poder simbólico das universidades no tocante à formação de professores de LIC foi um dos resultados atribuídos à uma crise institucional, de hegemonia e de legitimidade iniciada na década de 1990 em contextos mundiais. Assim, quando nos propusemos a responder a pergunta “Quais foram as disputas em torno da formação de LIC?”, chegamos a conclusão de que o movimento de deslegitimação e desregulamentação da função basilar da universidade teve bases naquela crise e tem, no próprio Estado, um agente responsabilizador que transfere a tarefa de formar professores para outros agentes que nem sempre estão ligados à área educacional.

O cenário descrito nos pareceu ser melhor explorado a partir da ideia de *rotas alternativas*, proposta por Zeichner (2013): enquanto a universidade perdia seu espaço como

formadora, agentes não regularizados movimentavam-se com argumentos legítimos ao campo educacional brasileiro, oferecendo uma formação “rápida, eficaz e inovadora” para professores da educação básica com a autorização do próprio poder público.

Nesse contexto, quando nos voltamos para as dinâmicas do projeto *Early Bird*, podemos analisá-las – a princípio – considerando a hipótese proposta por Lima (2016) de que o processo de implementação do projeto pôde também ser considerado como uma formação de rota alternativa em determinados momentos de sua trajetória.

Ao analisar o primeiro ano de implementação do projeto, Lima (2016) aponta que a formação realizada em 2013 pela EFAP poderia ser caracterizada como uma rota alternativa uma vez que, na tentativa de universalizar o ensino de inglês nos anos iniciais, a SEE viu a necessidade de contratar um número considerável de professores que não tinham em sua formação inicial a habilitação para o segmento de ensino: “a solução foi oferecer uma formação rápida (uma semana) e de baixo custo (fora da universidade)” (LIMA, 2016, p. 661), e que, de acordo com as resoluções, *se fazia pré-requisito para que os professores pudessem atuar no projeto nos anos seguintes*. Assim, apesar da preocupação por parte do Estado em oferecer uma formação para esses professores, o curso da EFAP em 2013 “assume a função de suprir, no período de uma semana, essa lacuna na formação dos professores, contrariando os objetivos principais da formação continuada de possibilitar atualização e aprofundamento dos conhecimentos docentes” (LIMA, 2016, p. 659).

Com o passar dos anos e a partir da análise dos dados aqui descritos, podemos, de fato, enxergar muitos aspectos na trajetória do projeto *Early Bird* que nos remetem à constituição de uma rota alternativa nos termos de Zeichner (2013): os encontros muito rápidos, curtos, esporádicos e anuais; as iniciativas descentralizadas, nas quais cada DE realizava um tipo de formação independente, seguindo um currículo próprio e sem comunicação com outras DEs; as videoconferências pouco divulgadas entre os professores (principalmente as de 2015 e 2016) que foram nomeadas como encontros formativos, mas que não convocaram os docentes do projeto a participarem; a falta de informações e participação da equipe holandesa no que diz respeito a elaboração de um projeto pedagógico e um currículo e, *principalmente*, a condição imposta nas resoluções nos anos de 2013 e 2014 na qual os professores seriam convocados a participarem das formações da EFAP para poderem se credenciar como docentes de LIC da rede. Esses dados demonstram significativamente um enfraquecimento simbólico da presença da universidade quanto à sua posição como

formadora docente e o posicionamento da SEE em transferir essa responsabilidade para seus domínios junto ao agente internacional.

É importante ressaltar que ações como essas por parte da SEE (de tentar retirar das instituições de ensino superior o controle sobre a formação de professores e colocá-la mais diretamente subordinada aos seus domínios) não são recentes. De acordo com Silva (2015), os movimentos de tentar enfraquecer a universidade de seu papel como formadora tornaram-se mais enfáticos sobretudo a partir dos anos 2000, quando, entre outros, o então secretário de educação estadual, Paulo Renato Souza, acusou as universidades, “como a USP e a UNICAMP, as maiores do país” (SILVA, 2015, p. 142), de não abordarem “a prática da sala de aula” nos cursos de formação docente. Por isso, ao analisarmos o caso do projeto *Early Bird* em 2013, percebemos que a ação da SEE de se unir a um agente internacional parece favorecer aquilo que Charlot e Silva (2010) chamam de submeter o país aos “fornecedores transnacionais”, ou seja, submeter as políticas públicas educacionais de uma nação a um mercado “transnacionalizado” (SOUSA SANTOS, 2011) de serviços universitários que exportam suas políticas públicas, linguísticas e educacionais em vista de “ocupar um mercado no Brasil” (CRUZ, 2016, p. 155).

Assim, no primeiro ano do projeto, ao se valer de seu capital simbólico de nomeação (BOURDIEU, 2005), a SEE introduziu, “pela magia da nomeação oficial” (BOURDIEU, 2014, p. 114), o agente internacional holandês em um espaço onde até então ele não gozava de prestígio tão alto quanto o universitário, destituindo as universidades do lugar dominante ocupado por elas no campo educacional e assumindo junto ao agente internacional a tarefa de formar e credenciar professores de LIC. Como resultado, a SEE interveio diretamente no campo educacional, no qual o ensino superior público – por sua razão desinteressada (BOURDIEU, 2005) – deveria predominar, e proveu uma “transfiguração das relações de dominação no campo educacional” (SOUZA; SARTI, 2013), ao diminuir o espaço de atuação das instituições superiores (principalmente as públicas) e aumentar a entrada de agentes privados e internacionais na educação básica brasileira.

Esse contexto, em nossa visão, nos permite concluir dois aspectos. O primeiro é que concordamos com Lima (2016) quando entendemos que, realmente, no primeiro ano de implementação do projeto a SEE, *junto ao agente internacional*, se constituiu como uma possível rota alternativa.

O segundo aspecto é aquele que nos remete ao mercado de formação docente (SOUZA; SARTI, 2013): ao contratar um agente internacional e seus “produtos” para formar

professores no Brasil, a SEE se abriu às dinâmicas estabelecidas por esse mercado e legitimou formações claramente desvinculadas das práticas universitárias, descontextualizadas do ambiente em que eram propostas e com características que muito lembraram capacitações técnicas. Uma espécie de “formação tamanho único” (SILVA, 2015).

Esse cenário, entretanto, começou a tornar-se deficitário a partir de 2014.

Apesar de em 2014 ainda veicular uma resolução que estabelecia as formações da EFAP sobre a “metodologia holandesa” como obrigatórias à entrada de professores no projeto, a partir daquele ano, e principalmente nas videoconferências em 2015 e 2016, pouco se foi falado sobre a parceria internacional. Não obstante todas começassem com uma retrospectiva da trajetória do projeto e com avisos de que as aulas ainda deveriam acontecer de acordo com a “metodologia holandesa”, o agente internacional enquanto formador e propositor da “metodologia” não apareceu mais materializado em nenhuma outra videoconferência. Além disso, as videoconferências de 2015 e 2016 não foram compulsórias para que os professores assumissem as aulas do projeto: apesar de serem denominadas como “momentos formativos”, não houve convocação por parte da rede para que os docentes participassem delas, além de não ter sido divulgada (afora aquela que instituiu o projeto como disciplina fixa da grade curricular) nenhuma outra resolução que reafirmasse o caráter obrigatório das formações como condição à entrada no projeto.

Assim, nos depoimentos de coordenadores e supervisores durante as videoconferências, principalmente as de 2015 e 2016, a ausência do agente internacional foi notada e mencionada: somente alguns deles sabiam como as aulas de LIC deveriam ser ministradas e que se tratavam de uma proposta específica. O resultado desse “espectro” da “metodologia *Early Bird*” resultou, de acordo com os coordenadores, em diversas dificuldades para os professores de inglês do projeto, tais quais: a falta de fluência na língua – exigida em um projeto oral; a falta de informações a respeito de como lidar com um método oral (quais atividades o método propõe, como aplicá-las, onde recorrer para encontrar materiais que auxiliem nas aulas orais?, etc); a falta de informação e formação pedagógica a respeito do segmento de ensino dos anos iniciais (como, por exemplo, lidar com alunos não alfabetizados e/ou em processo de alfabetização), a falta de formação para o método (além de oral e lúdico, o que mais a “metodologia” apresenta?); a dificuldade em possuir um horário de trabalho coletivo entre os professores polivalentes e especialistas para troca de saberes; a insegurança de não poder trabalhar com atividades escritas; a necessidade de um documento ou subsídio que amparasse as aulas e o planejamento dos professores e, como mencionado nas

videoconferências e resoluções, a dificuldade em compreender o que seria possuir um “perfil diferenciado”²¹ para ministrar as aulas foram algumas das dificuldades relatadas²².

Dessa forma, após quase quatro anos de sua implementação, a LIC continuou a ser tratada como uma disciplina “em construção”, que caminhava entre “acertos e erros”, marcada por sugestões de “criação de grupos de estudos” e com documentos oficiais ainda “em construção”:

E eu acho isso muito importante porque dentro da nossa concepção de ensino- aprendizagem, *o erro é uma oportunidade de aprendizagem para o professor e para o aluno*. Nós não podemos ter medo do erro, sempre queremos seguir a perfeição, e quando a gente erra a gente se culpa muito, mas o erro é uma oportunidade de aprendizagem para nós (informação verbal, 2015, grifo nosso).

Nesse contexto, se analisássemos horizontalmente as ações da política pública do *Early Bird* no ano de 2013, poderíamos concluir que o agente internacional teria maior participação e atuação no funcionamento do projeto, assumindo o posicionamento como formador e credenciador de professores e *realmente* atuando como uma rota alternativa junto à SEE ao longo dos anos. Entretanto, os dados referentes aos anos de 2014 a 2016 demonstram que a responsabilidade de formar professores para a SEE tornou-se uma competência pulverizada dentro da rede que, mesmo aceitando instituições indiferenciadas, sejam elas superiores ou não, e as autorizando a agir, entrar e ocupar um espaço da universidade, ainda tomou para si a tarefa de formar seus professores.

O desaparecimento do agente internacional nos “momentos formativos” nos permite concluir que a SEE considerou a “metodologia *Early Bird*” como uma “marca” de tamanha capacidade de legitimação e transposição de capital simbólico, que apenas seu *espectro* serviria para garantir qualidade aos professores e aos alunos dos anos iniciais: afinal, as aulas possuem “a qualidade de uma metodologia europeia”.

Além disso, retomando as considerações de Lima (2016), se o agente internacional tivesse permanecido na rede como formador e a SEE continuasse a tornar obrigatórias as formações que realizava, essas, ainda que esporádicas, poderiam se constituir como uma hipótese de que a SEE estaria promovendo ações que se configurariam como a entrada de

²¹ Não encontramos nenhum documento que especificasse o que, de fato, se era esperado por perfil diferenciado para professores de LIC da rede. Essa questão apareceu nas videoconferências como um incômodo para os coordenadores que citaram o problema dos professores de inglês ao tentarem “se adaptar” aos alunos dos anos iniciais.

²² Todas essas informações foram retiradas das videoconferências de 2015 e 2016.

rotas alternativas no país. Entretanto, a situação do projeto *Early Bird* entre os anos de 2013 a 2016 ilumina questões ainda complexas para o campo de formação de professores, pois, a partir do momento em que tanto as universidades quanto a própria rota alternativa *insinuada* são excluídas – restando apenas formações avulsas e não obrigatórias da EFAP – ocorre um suposto entendimento tácito pela SEE de que a tarefa de formar professores é fácil e apenas um espectro da proposta já daria conta de oferecer aos alunos uma disciplina de qualidade.

Por fim, como mencionado, esse capítulo é destinado à análise dos dados documentais e bibliográficos da história do projeto *Early Bird* entre os anos de 2013 a 2016. No capítulo a seguir, com base nas reflexões aqui discutidas, exploramos uma outra faceta do projeto *Early Bird* – aquela não documentada – que nos remete aos nossos dados empíricos coletados no ano de 2017 e que nos possibilita compreender que novas dinâmicas estão sendo estabelecidas na área de formação de professores de LIC.

4 AS VOZES DOS PROFESSORES NO PROJETO EARLY BIRD

“Cada dia é um novo dia. É melhor ter sorte. Mas eu prefiro fazer as coisas sempre bem. Então, quando a sorte chegar, estarei preparado”

(Ernest Hemingway. O velho e o mar, 1952)

Neste capítulo – baseados na análise dos dados documentais e bibliográficos do capítulo 3 – nos atemos a analisar nossos dados empíricos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Dessa forma, o capítulo é dividido em duas partes: na primeira, seção 4.1, procuramos descrever os procedimentos metodológicos utilizados na fase empírica da pesquisa, quais sejam: a caracterização das escolas, os professores participantes e o procedimento de coleta de dados – todos relatados na subseção 4.1.1. Na subseção 4.1.2, tratamos dos procedimentos de análises, apresentando as categorias empíricas e teóricas identificadas no processo de transcrição das entrevistas e leitura flutuante, de acordo com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Na segunda parte do capítulo, a seção 4.2, iniciamos a análise propriamente. Dividimos a discussão dos dados em três principais veios: o primeiro, na subseção 4.2.1, permite identificar e compreender como se deu o processo de entradas dos professores entrevistados no projeto *Early Bird*, e o que remanesceu da proposta “metodológica”¹ na rede, de acordo com eles. Para isso, analisamos nosso primeiro eixo temático “A presença ou ausência da proposta holandesa na rede, de acordo com os entrevistados”, nos valendo da teoria bourdieusiana (2014, 2005, 1986) sobre o conceito de campo, de modo a iluminarmos as disputas no que diz respeito à área de formação de professores na rede estadual paulista. Além disso, recorreremos às concepções sobre o mercado de formação docente (SOUZA; SARTI, 2013) e à crise universitária (SOUSA SANTOS, 2011) para discutirmos a trajetória

¹É importante esclarecer que, neste capítulo, ora nos referimos à proposta holandesa como “método” ora como “metodologia”. Esse fato ocorre porque tanto os agentes da SEE, quanto os agentes do Centro holandês, e até mesmo os próprios professores, fazem esse tipo de troca ao se referirem ao projeto. Por isso, ao citá-lo, optamos por utilizar integralmente a opção de denominação do interlocutor no momento da coleta de dados.

de implementação da “metodologia” *Early Bird* de acordo com as informações relatadas pelos professores entrevistados.

Na subseção 4.2.2, partimos para o segundo eixo temático, “As impressões dos professores quando esses tomaram conhecimento do projeto e de sua proposta metodológica”, visando identificar pareceres expostos pelos docentes no momento das entrevistas, quando esses se depararam com a “metodologia” holandesa proposta. Apoiados nos conceitos de *saberes docentes e profissionalização do ensino* (TARDIF, 2001, 2002, 2013a, 2013b; LESSARD; GAUTHIER, 2001; SHULMAN, 1986; GAUTHIER et al. ,1998; entre outros) iniciamos uma discussão sobre nossos dados, procurando identificar como esses professores se relacionaram com as informações que tinham em mãos e como se sentiram a respeito de suas próprias práticas.

Por fim, na subseção 4.2.3, de acordo com nosso terceiro eixo temático “Os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas”, buscamos identificar a prática dos professores participantes da pesquisa de acordo com as concepções de *saberes docentes* de Tardif (2013a, 2013b) e Shulman (1986), objetivando explicitá-las para discutirmos sobre os avanços da profissionalização docente na área de LIC.

4.1 Procedimentos metodológicos do trabalho empírico

Como já explicitado no capítulo 3 desta dissertação, nossa escolha metodológica pelo estudo de caso se deu por uma série de fatores que – combinados às singularidades do caso *Early Bird* e à opção teórica pelo conceito de campo de Bourdieu – nos levou a definir a natureza e o caráter desta pesquisa assumindo uma abordagem qualitativa, descritiva-interpretativa, realizada por meio de da análise de fontes documentais e bibliográficas e também por meio de entrevistas semiestruturadas.

O nosso *corpus* de pesquisa, por sua vez, foi responsável pela estruturação dos capítulos e das perguntas investigativas, tendo como pano de fundo nossos objetivos gerais e específicos. Em nosso terceiro capítulo expusemos e analisamos os dados de uma parte desse *corpus*, aquela composta por documentos relativos a projetos pedagógicos, notícias veiculadas pela imprensa, resoluções instituídas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, transcrições de videoconferências transmitidas pelo site de educação à distância “Rede do

Saber – EFAP” do projeto *Early Bird*. Aquela fase de nosso trabalho consideramos como bibliográfica e documental, na qual foram reunidas informações das diversas fontes supracitadas, descritas de acordo com o conceito de campo e analisadas de forma muito autônoma.

A outra parte do *corpus* que compõe este estudo foi retirada de transcrições de gravação em áudio de 10 entrevistas feitas com professores e ex-professores do projeto *Early Bird* de escolas da rede estadual de São Paulo. A realização dessas entrevistas teve como objetivo complementar a análise dos dados documentais e bibliográficos efetuada no capítulo 3, de maneira a explorar outras questões investigativas advindas de nosso Objetivo Específico número 2: *Investigar aspectos relativos à inserção dos professores de inglês da rede estadual paulista na oferta do ensino de LIC, na relação com o caso Early Bird*. Também, é importante destacar que a opção pelas entrevistas foi um recurso para irmos ao encontro de outras fontes de informação a respeito do desenrolar do projeto – que desde 2016 não teve oficialmente notícias publicadas pela SEE, pela imprensa ou por resoluções a respeito de suas atualizações.

Esta seção é dedicada, portanto, a descrever os passos metodológicos da coleta de dados realizada nas entrevistas para que, logo após na seção 4.2, nos dediquemos a fazer a análise destas.

4.1.1 *A caracterização das escolas e dos professores participantes e o procedimento de coleta de dados*

A seleção das escolas participantes da pesquisa ocorreu seguindo uma série de critérios. O primeiro foi localizar em quais delas o objeto de nosso estudo, o projeto *Early Bird*, se encontrava. Após um levantamento inicial, e de acordo com os últimos dados disponíveis², das 91 Diretorias de Ensino existentes na rede, o inglês nos anos iniciais está presente em 67 delas, contabilizando 203 escolas e 53 mil alunos distribuídos pelo estado de São Paulo.

Sob tal critério, uma de nossas dificuldades foi, justamente, localizar quais eram essas escolas. Ao longo dos anos, o projeto *Early Bird* foi se expandindo gradualmente sem

² A última informação sobre a atualização dos números do projeto encontra-se em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Videoteca>

que houvesse uma fonte de informação oficial para pesquisar quais escolas estavam sendo inseridas. Nos dois primeiros anos da implementação do projeto (2013 e 2014), os nomes de todas as 56 escolas participantes apareceram na Resolução SE-29, de 28-5-2014, conforme relatamos no capítulo 3. Nos últimos anos (2015 e 2016), entretanto, não houve uma fonte oficial que indicasse quais escolas eram incluídas.

Nesse contexto, ao tentarmos localizar essas 203 escolas – fosse através do site da Secretaria de Educação, ou nas novas resoluções disponíveis, ou até mesmo por meio de e-mails e telefonemas para a Central de Atendimento da SEE do governo estadual, não obtivemos sucesso. Coube, assim, escolher cidades aleatórias e ligar para as escolas que descobrimos ter os anos iniciais em seus ciclos perguntando se elas possuíam ou não a LIC em suas grades curriculares. Contudo, essa opção demonstrou-se inviável devido ao enorme número de escolas da rede no estado de São Paulo.

Além disso, outro acontecimento importante para nossas escolhas foi o anúncio da videoconferência de 2016 relatado no capítulo 3: a começar da data da resolução Resolução SE 6, de 19-1-2016, as aulas de LIC das escolas já participantes não estariam mais vinculadas a um projeto, mas sim consideradas componentes obrigatórios e fixos da parte diversificada das matrizes curriculares. Dessa forma, o projeto passou a ser uma disciplina oficial, tornando-se “Inglês nos anos iniciais” e não mais “Projeto *Early Bird*”.

Por isso, nosso segundo critério foi fundamentado na declaração da referida videoconferência: ao nos propormos investigar o caso do projeto, consideramos buscar as escolas que sabiam, ao menos, da existência do “método *Early Bird*” quando fora implementado em seus currículos o inglês para os anos iniciais (diferente daquelas que receberam a LIC com o projeto já terminado a partir de 2016, pois nessas não sabíamos se o “método” tinha sido citado ou não). Como resultado, nos ativemos a contatar as 56 escolas participantes dos anos 2013 e 2014.

Após vários contatos com diversas escolas através de telefonemas e e-mails, o terceiro critério para a participação das escolas foi baseado na; 1) disponibilidade do diretor em querer que sua escola participasse da pesquisa; 2) disponibilidade do coordenador pedagógico dos anos iniciais em optar por querer ou não que seus professores participassem da pesquisa; 3) disposição dos próprios docentes procurados em querer participar ou não da entrevista. Após essas três etapas, pudemos selecionar 6 escolas dentre as 56 onde o projeto havia sido implementado, localizadas em 6 diferentes Diretorias de Ensino, totalizando 10 professores entrevistados.

Geograficamente, escolhemos as escolas de acordo com a distância em relação à capital do estado e à EFAP. Uma das escolas se localiza em São Paulo capital; três delas estão centradas no interior, mas com fácil acesso à capital e à EFAP (Limeira, Sumaré e Americana); uma escola encontra-se a mais de 200 km da capital (Araraquara) e outra a mais de 400 km (Marília). Dessa forma, pudemos mapear diferentes regiões no estado de São Paulo e sabermos se elas estavam em concordância ou dissonância em relação ao conhecimento do projeto *Early Bird* e suas especificidades.

Cabe ressaltar que, exceto pela escola de São Paulo, todas as outras escolas são as únicas de suas cidades e de suas Diretorias de Ensino a possuírem o projeto *Early Bird*. Quando questionamos o porquê de terem sido escolhidas, ninguém soube responder ao certo o motivo, alegando que fora uma decisão dos supervisores de ensino das Diretorias. Entretanto, todas as escolas pesquisadas possuem em comum uma sala de informática e aparelhos de televisão, seja em uma sala ambiente ou um aparelho móvel, o que é essencial para desenvolver um projeto focado na oralidade e na prática do *listening*. Também é importante destacar que, exceto pela escola de Americana, todas as outras encontram-se em bairros afastados da região central das cidades, sendo a de Sumaré e a de Araraquara localizadas em regiões periféricas.

Para melhor visualização espacial, temos a figura abaixo com a localização das escolas no estado:

Figura 1: Localização das escolas participantes no estado de São Paulo



Fonte: a própria autora

Quanto aos participantes desta pesquisa, a seleção foi feita seguindo o critério de que o professor tivesse trabalhado ou estivesse trabalhando com as aulas de inglês dos anos iniciais designadas ao projeto *Early Bird*, independente de seu ano de entrada nele. Por exemplo, como todas as escolas aqui selecionadas receberam as aulas de inglês em anos de vigência do projeto, mesmo depois de sua extinção em 2016, as aulas poderiam continuar tendo algum tipo de base e conhecimento do método holandês. Entretanto, o professor que ministrava ou ministra as aulas poderia tê-las assumido tanto em um ano anterior ao de 2016 ou posterior. Assim, nossos participantes encontram-se em momentos diversificados da implementação do projeto: alguns assumiram-no desde o início, outros entraram na fase de transição e uma outra parcela assumiu as aulas após o seu término.

Para preservar seus nomes e as escolas onde trabalham/trabalhavam, optamos por identificá-los por pseudônimos, tendo suas características sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 11: Perfil dos professores participantes do Early Bird

Perfil dos Participantes							
Nomes	Idade	Graduação Português/ Inglês	Outra Graduação	Pós-Graduação	Tempo de atuação na rede estadual paulista (anos)	Tempo de atuação no projeto Early Bird (anos)	Já tinha tido experiência com os anos iniciais antes do projeto?
MARGOT	41	2003	Espanhol/ Pedagogia	Especialização	14	1 (entrou em 2017)	Não com o inglês, mas com aulas de Espanhol
KELLI	26	2012	Não	Especialização	7	2 (durante 2014 e 2015)	Experiência rápida em uma escola de idiomas, lecionando inglês
DIANA	33	2005	Pedagogia	Não	7	3 (entrou em 2015)	Na particular, com o inglês
AURORA	52	2007	Não	Não	11	4 (entrou em 2014)	Na particular, com o inglês
EDNA	37	2001	Pedagogia	Não	11	1 (entrou em 2017)	Não
SELENA	40	1994	Não	Não	5	1 (entrou em 2017)	Com o magistério, mas não com o inglês
LEANDRO	28	2010	Não	Mestrado	7	1 (entrou em 2017)	Em um projeto de inglês em uma escola ETI
JOÃO	42	2013	Música	Não	3	2 (entrou em 2016)	Não
VAL	61	1984	Não	Especialização	27	1 (entrou em 2017)	Na particular, com o inglês
VALENTINA	37	2002	Não	Mestrado	13	2 (entrou em 2016)	Na particular, com o inglês

Fonte: a própria autora

Em uma leitura do quadro de participantes, constatamos algumas implicações a respeito dos perfis:

- **Sexo:** a maioria de nossos entrevistados é do sexo feminino, sendo oito mulheres e dois homens;
- **Idade:** os participantes possuem idades variadas, mas que nem sempre influenciam no tempo de atuação como professores na rede estadual paulista. Temos uma participante com 61 anos, em via de se aposentar; já a participante mais nova tem 26 anos;
- **Formação:** todos os participantes são formados em Letras, com o diploma de Licenciatura Português/Inglês. Um dos participantes teve sua formação em Letras por EAD e todos os outros a realizaram em cursos presenciais. Além dessa formação, quatro professores possuem outra formação inicial e uma participante possui o Magistério;
- **Pós-Graduação:** Entre os três participantes com especialização, somente um deles possui um trabalho voltado exclusivamente para o ensino de LIC. Os dois participantes com Mestrado o possuem na área de Linguística Aplicada, mas esses não estão voltados para o ensino de inglês para crianças;
- **Tempo de atuação na rede estadual paulista:** metade dos participantes possui mais de dez anos de atuação nas escolas da rede. A outra metade tem em média cinco anos de serviço, sendo somente um dos participantes com menos de cinco anos;
- **Tempo de atuação nas aulas do projeto:** sabendo que o projeto possui aproximadamente cinco anos e que a rotação de professores na rede estadual paulista é grande, metade dos professores entrevistados tinha apenas um ano de experiência com as aulas do projeto; a outra metade possuía alguns anos a mais, como dois ou três. Somente uma professora tem maior experiência – de quatro anos. De todos os entrevistados, somente dois professores participaram de um dos anos de implementação do *Early Bird* (2014);
- **Experiência com os anos iniciais antes das aulas do projeto:** seis participantes já tinham lecionado a LIC em escolas particulares antes de entrarem nas aulas da rede estadual, dois participantes tinham tido experiência com aulas para crianças, mas não de LIC; e dois participantes nunca tinham tido experiência alguma.

Sobre o instrumento de coleta de dados, de maneira a operacionalizar o segundo

objetivo específico desta pesquisa optamos por um procedimento comum em pesquisas de natureza qualitativa: a entrevista.

Por facilitar a aproximação entre o pesquisador e o participante, a entrevista: “[...] é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ et al., 1967 apud GIL, 1999, p. 117).

Além disso, para garantir a liberdade de percurso, utilizamos a entrevista semiestruturada com o objetivo de conhecer a visão e a opinião dos entrevistados, algo propício ao esquema semiestruturado, já que ele garante ao pesquisador fazer adaptações ao decorrer das entrevistas, se necessário (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Ao total foram 10 entrevistas visando investigar os aspectos relativos à inserção desses professores nas aulas de LIC da rede estadual paulista, tendo como pano de fundo o caso do projeto *Early Bird*, realizadas de forma livre e consentida, buscando o menor grau de indução possível. As entrevistas possuíam como roteiro 8 perguntas abertas (ver Anexo 3), abordando questões como a formação inicial, o conhecimento do projeto *Early Bird*, as formações da rede estadual, nível de satisfação quanto à prática pedagógica, etc. Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas para servirem de dados a serem analisados, permitindo avaliar com mais clareza as concepções verbalizadas dos participantes. Ademais, todos os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo 4) antes que a coleta fosse realizada.

No que concerne ao procedimento de coleta de dados desse instrumento, as entrevistas ocorreram entre os meses de outubro e dezembro de 2017, em horário escolar, mediante autorização prévia do diretor e do coordenador pedagógico dos anos iniciais nas escolas. A única entrevista concedida exclusivamente sem autorização de uma direção escolar foi a da professora Kelli. Isso ocorreu porque, diferente dos outros professores, Kelli é uma ex-professora do projeto *Early Bird* e, por isso, não possui mais vínculo com a escola onde lecionava.

É importante mencionar que no momento da busca das escolas, muitas não desejaram participar da pesquisa, fosse por falta de autorização do diretor, do coordenador, ou de professores que não quiseram ceder entrevistas. Entretanto, todas as escolas e professores aqui analisados foram extremamente prestativos e mostraram-se inclinados a participar de forma tranquila e colaborativa.

4.1.2 O procedimento de análise dos dados

Para a análise de nossos dados coletados nas transcrições das entrevistas, utilizamos a perspectiva da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), representa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

De acordo com a autora, o objetivo da análise de conteúdo é proporcionar a inferência, que visa descobrir ou deduzir – de maneira lógica – a manifestação “de estados, de dados e de fenômenos” (p. 45) nos documentos analisados.

Assim, perpassandoas três fases propostas pela análise de conteúdo, nossos dados foram *pré-analisados*, de maneira a formularmos hipóteses e objetivos, selecionarmos os documentos a serem destacados e criarmos para eles indicadores (frequência, repetição de termos, etc.). Em seguida, *exploramos o material* selecionado na pré-análise, codificando-o e recortando-o a partir da escolha das unidades de sentido. Também nessa fase definimos as regras de contagem e a classificação por meio da elaboração de categorias. Por fim, *tratamos os dados* por meio de inferências e interpretações, que consistiram em expor as informações levantadas confrontando-as com as informações já existentes sobre o tema.

É importante ressaltar que, primeiramente, foi realizada uma leitura “flutuante” que, segundo Bardin (2011), se define por uma “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de brainstorming individual” (p. 75). A partir dessa primeira leitura dos dados, elaboramos arquivos para cada um dos temas abordados, tendo como critério aspectos que *a priori* pareciam interessantes para o estudo, como: o momento da fala dos professores a respeito do conhecimento do método *Early Bird*; os sentimentos expressados; a relação deles com a formação da EFAP e com a formação universitária; o grau de satisfação com a própria prática em relação às atividades que propunham em sala; o conhecimento do método proposto; as informações que possuíamm sobre o método;o que produziam de acordo com as informações que obtinham, etc.

Logo após essa etapa, procedeu-se à seleção e ao destaque de frases e palavras que nos auxiliassem a inserir os primeiros comentários da análise. Essa seleção, denominada por

Bardin (2011) como “recorte das unidades de registro”, nos possibilitou focalizar as considerações tidas como pertinentes ao estudo de nossos dados.

Nas palavras da autora, as unidades de registro são:

[...] unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e contagem frequencial [...] Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a palavra ou a “frase” (BARDIN, 2011, p. 134).

Dessa forma, os aspectos selecionados foram agrupados em temas e posteriormente classificados como “itens de sentido” (BARDIN, 2011, p. 73).

Após essa etapa, os temas foram agrupados em três eixos temáticos que suscitaram a escolha das seguintes categorias teóricas:

Quadro 12: Eixos temáticos e categorias teóricas da análise empírica

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS TEÓRICAS
1) A presença ou ausência da proposta holandesa na rede, de acordo com os entrevistados;	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Campo: BOURDIEU (2014, 2005, 1986) • Crises universitárias: SOUSA SANTOS (2011)
2) As impressões dos professores quando esses tomaram conhecimento do projeto e de sua proposta “metodológica”;	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes Docentes e Profissionalização do ensino: TARDIF (2001, 2002, 2013a, 2013b). TARDIF; LESSARD. GAUTHIER (2001). SHULMAN (1986). GAUTHIER et al. (1998)
3) Os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes Docentes: TARDIF (2013a, 2013b) e SHULMAN (1986)

Fonte: a própria autora

Assim, de acordo com Bardin (2011) a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 147).

Por fim, a partir da categorização, foram realizadas as inferências (BARDIN, 2011) sobre os dados coletados que são explicitadas na seção a seguir.

4.2 A análise empírica

Na epígrafe deste capítulo, o velho de Hemingway já indicava compreender, experiente que era, que a imprevisibilidade fazia parte da pesca. A sorte para ele sempre foi muito bem-vinda, mas – conhecedor profundo de suas funções, habilidades e estratégias – sabia que contar apenas com ela seria entregar-se definitivamente ao azar.

Na narrativa do projeto *Early Bird* no capítulo 3, concluímos que com formações cada vez mais inexistentes e despadronizadas, os professores do projeto encontravam-se – diferentemente do velho pescador – deixados à própria sorte para construírem suas aulas. O cenário explicitado na análise dos dados documentais e bibliográficos confirma a precarização e desinformação construída em torno da proposta holandesa e as justificáveis dúvidas levantadas pelos docentes nas videoconferências.

Todavia, com a análise de nossos dados empíricos reunidos por meio das entrevistas, percebemos que a situação posta após 2016 tornou-se tão complexa quanto a já relatada: as escassas formações oferecidas pela rede cessaram definitivamente desde maio do referido ano e o depoimento dos professores entrevistados revela a constituição de dinâmicas novas e complexas para a área da formação docente de LIC do país.

Dessa forma, baseados nesse contexto, elaboramos três subseções de análise que correspondem aos três eixos temáticos anteriormente destacados.

Nossa primeira reflexão (que originou do segundo objetivo específico desta pesquisa) partiu do questionamento: “De que maneira ocorre a entrada dos professores entrevistados no projeto *Early Bird*?” Ora, em uma história repleta de desalinhos e informações desconexas, o processo de inserção dos professores de LI no projeto e seus desdobramentos (como conheceram o “método”, o que pensaram sobre ele, como lidaram com as aulas, que formações tiveram, etc) sempre nos pareceu uma incógnita. Com essas questões em mente, procuramos em nossas entrevistas apresentar perguntas tais quais; “Você já ouviu falar do nome *Early Bird*?”, “Como ficou conhecendo o método *Early Bird*?”, “É de seu conhecimento que as aulas de inglês são baseadas em um método holandês de nome *Early Bird*?”; tais questões revelaram não apenas as dinâmicas de implementação da LIC na rede estadual por meio de uma história não documentada, mas também evidenciaram as impressões desses professores ao conhecerem e trabalharem com uma proposta estrangeira até

então alheia às suas práticas e formações.³ Dessa forma, na maioria das vezes que um docente entrevistado respondia uma dessas perguntas, sua fala – além de contar uma história diferente daquela que estava nas resoluções – sempre vinha acompanhada de percepções sobre si que narravam suas impressões em relação à entrada no projeto, ao conhecimento da proposta internacional e à visão da própria prática.

Assim, nossa primeira discussão, localizada na subseção 4.2.1, é gerada a partir do eixo temático 1: “*A presença ou ausência da proposta holandesa na rede, de acordo com os entrevistados*”, que foi formada através de temas recorrentes como; “Professores nos contam o que remanesceu do projeto quase cinco anos depois de sua implementação⁴”; “Professores relatam o que sabem do projeto atualmente” e “Professores relatam a inexistência de uma formação pela SEE”. Essas reflexões são discutidas com base na orientação teórica do *conceito de campo* de Bourdieu (1976, 1983, 1996, 2001, 2003a, 2003b 2005, 2010) e seguem ao encontro de pressupostos sobre o *mercado de formação docente* (SOUZA; SARTI, 2013) e sobre a *crise universitária* (SOUSA SANTOS, 2011).

Já a segunda discussão, iniciada na subseção 4.2.2, focaliza os pareceres dos professores entrevistados a respeito de suas próprias percepções quando se depararam com a proposta internacional. Em nossas entrevistas, temas como “Professores relatam como se sentiram ao saberem da proposta”, “Professores expressam sentimentos relativos ao momento de entrada no projeto” foram recorrentes. Por isso, ao ouvirmos suas vozes, elegemos como tema 2 “*As impressões dos professores quando esses tomaram conhecimento do projeto e de sua proposta ‘metodológica’*”, tendo como orientação teórica as concepções sobre os Saberes Docentes e também sobre a profissionalização do ensino, baseadas em autores tais quais Tardif (2002, 2013a, 2013b); Tardif e Lessard (2005); Tardif, Lessard e Gauthier (2001); Gauthier et al. (1998); Shulman (1995); etc.

Por fim, na subseção 4.2.3, nos voltamos para o terceiro eixo temático “*Os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas*”, que foi constituído pela recorrência de temas como “Professores relatam o que produzem a partir das informações dadas”, “Professores descrevem suas práticas”. A partir dessas reflexões, nos propomos a identificar a prática dos professores entrevistados baseando-nos nos conceitos de saberes docentes elaborados por Tardif (2013a, 2013b) e Shulman (1986).

³Nenhum docente entrevistado, com exceção de Leandro, relatou ter recebido em sua formação inicial alguma abordagem para os anos iniciais.

⁴As entrevistas foram realizadas em 2017. Em novembro de 2018, as aulas de LIC completarão 5 anos na rede estadual paulista.

4.2.1 *A formação docente no projeto Early Bird: da ausência de disputas ao retrocesso na profissionização*

Para início, apresentamos o relato de cada professor a respeito de como conheceu o projeto e de que forma ocorreu sua entrada nele. É importante lembrar que a extinção do projeto *Early Bird* (anunciada na videoconferência de 2016) não eximiu as aulas de LIC de serem ministradas de acordo com a proposta holandesa – pelo contrário – como pudemos notar na descrição da videoconferência no capítulo 3, por diversas vezes a SEE ressaltou que as aulas continuariam sendo norteadas por ela, apesar da mudança na questão da escrita (essa poderia ser iniciada a partir dos quartos anos). Assim, sabendo do seu término em 2016, perguntamos aos professores entrevistados se eles conheciam o projeto *Early Bird* e, se sim, o que de fato lhes foi passado por algo a ser seguido.

Quando questionada, a professora Margot respondeu:

Pesquisadora (P): Você conhece o método Early Bird?

Margot (M): *Na realidade, não.* Quando eu vim trabalhar aqui eu conhecia apenas a supervisora que me disse que tinha algumas aulas para me oferecer que eram do meu perfil, porque ela já conhecia o meu trabalho de outro local e sabia da minha facilidade com o idioma. Entretanto, quando eu cheguei aqui eu me deparei com *uma realidade muito diferente da qual eu estava habituada.*

P: Então você nunca ouviu falar desse nome, *Early Bird*, por nenhum dos responsáveis pelas aulas?

M: *Não, nada* (MARGOT, informação verbal, 2017).⁵

Margot é uma das docentes que começou a atuar no projeto em 2017. Assim como ela, outros quatro participantes também iniciaram as atividades no mesmo ano. Esses professores possuem uma situação diferente dos demais entrevistados, pois no momento em que entraram no programa, este já havia sido extinto e as atividades formativas realizadas pela rede não aconteciam havia mais de um ano. Dessa forma, quando nos dirigimos a eles, nossa intenção era compreender se as especificações da proposta *Early Bird* ainda estavam presentes e, se sim, de que maneira chegavam a eles.

A professora Edna, que também entrou no programa em 2017, relatou que teve conhecimento sim do nome *Early Bird*, mas este só lhe foi apresentado quando chegou à

⁵Tal como realizado com as videoconferências no capítulo 3, indicaremos aqui que as entrevistas pelo nome ou pseudônimo atribuído a pessoa entrevistada seguido do ano em que se deu a entrevista. A referência completa pode ser encontrada nas referências bibliográficas pelo nome ou pseudônimo do entrevistado.

escola. No momento da atribuição, não lhe foi informado que se tratava de uma proposta diferenciada, mas, como ela precisava das aulas, se viu “obrigada” a aceitá-las:

Tinham outras opções, mas eram de licenças que já iam acabar na próxima semana e eu queria algo que desse para o ano inteiro, que fosse mais garantido até porque tenho dois filhos. *Eu nunca tinha ouvido falar nesse projeto Early Bird*(EDNA, informação verbal, 2017).

O mesmo cenário ocorreu com Selena. A professora só soube da existência de uma proposta de ensino específica quando chegou na escola: “Eu fiquei sabendo aqui na escola, porque a professora que estava aqui anteriormente era categoria O e quando eu assumi como efetiva, peguei as aulas dessa professora” (SELENA, informação verbal, 2017). Quando descobriu que as aulas eram ligadas a um projeto e que deveriam seguir uma abordagem específica, a docente buscou informações com outra professora também recém-chegada e com sua coordenadora:

A coordenadora me falou que durante as aulas eu só poderia falar em inglês. *É lógico que é algo difícil falar apenas em inglês durante as aulas, é algo bem utópico.* Foi me passado também que *não poderia ter escrita*, principalmente para o segundo ano, *justamente porque o objetivo é que a criança fale em inglês* (SELENA, informação verbal, 2017).

Com outra professora que assumiu as aulas em 2017, Val, percebemos uma situação *sui generis*. Ao ser perguntada sobre as informações recebidas a respeito da proposta das aulas de LIC, Val respondeu: “Não, não recebi nenhuma informação. Eu mesma programei e como fui eu que fiz o projeto, eu determinei no plano de aula as situações de aprendizagem e como eu as desenvolveria” (VAL, informação verbal, 2017). A respeito da origem holandesa do projeto, a professora mostra desconhecê-la, atribuindo sua criação à SEE: “O projeto *Early Bird* foi criado pela secretária de educação para algumas escolas, porém como eu sou idealista, procuro sempre fazer coisas novas” (VAL, informação verbal, 2017).

O único professor de 2017 que pareceu conhecer mais profundamente as iniciativas do projeto *Early Bird* foi Leandro. O docente ressaltou que apesar de não ter tido acesso a nenhum material que informasse os aspectos teóricos e metodológicos do programa, ele sabia que se tratava de um projeto extinto:

P: Você conhece o projeto *Early Bird*? O nome *Early Bird* chegou até você?

L: Sim, chegou até mim como *Early Bird*, porém não sei se atualmente o projeto ainda tem esse nome. Acho que agora o projeto está sendo chamado

de “Inglês nos anos iniciais” e mudou um pouco a configuração, pois está incluso na grade do ciclo I, saindo um pouco desse formato de projeto (LEANDRO, informação verbal, 2017).

Além disso, a proposta holandesa causou estranhamento ao docente:

Eu tenho uma amiga, professora da Unesp, que está fazendo pós-doutorado na Holanda e ela levou o filho para estudar lá, devido ao tempo que ela vai permanecer no país. O filho dela tem seis anos e está em fase de alfabetização e lá na escola é um sistema multiseriado, a educação não é por ciclo. *Quando eu fiz essa associação, eu achei estranho a proposta do projeto vir de lá, já que na Holanda eles não trabalham com ciclos e a proposta aqui está diretamente conectada com ciclos*(LEANDRO, informação verbal, 2017).

Segundo Leandro, nunca foi mencionado a ele que a proposta era pautada em uma abordagem exclusivamente oral: “Foi passado para nós que é um projeto que busca aprimorar o inglês nos anos iniciais partindo da oralidade, o que não significa que você precisa banir a escrita, apenas que você parte da oralidade e busca pela imersão. Foi basicamente isso”(LEANDRO, informação verbal, 2017).

Ademais, o professor se mostrou muito crítico em relação à proposta e ao que se era esperado dos docentes de LIC na rede. De acordo com ele, a “metodologia” que lhe foi passada sobre os 30 minutos de imersão é incoerente: “Eu não entendo esse conceito de 30 minutos de imersão. É uma imersão de acordo com quem? Isso não é imersão, imersão é permanecer 24h na língua e isso infelizmente não vai acontecer. Espera-se que o aluno fale inglês no corredor”(LEANDRO, informação verbal, 2017) – disse ao ressaltar que o “método” exigido não possuía bases teóricas bem delimitadas.

Quanto aos docentes que entraram em anos anteriores, temos João e Valentina que iniciaram os trabalhos em 2016 – momento no qual o projeto se extinguiu.

O professor João descreveu que, para assumir as aulas do projeto, precisou passar por um processo diferente no momento de sua atribuição. Ao demonstrar interesse nas aulas, João foi submetido a uma entrevista em inglês realizada pela PCNP de sua DE. Ao ser aprovado e iniciar seu trabalho na escola do projeto, tomou conhecimento, através de ex-professores e coordenadores, que o programa tinha especificações “metodológicas”: “Eu não conheço a proposta. Tudo que eu sei é que tenho que ter os 30 minutos de imersão, eu não posso deixar de ter as dinâmicas, não se pode escrever ou ter qualquer tipo de registro, com o foco sendo a oralidade” (JOÃO, informação verbal, 2017).

Entretanto, mesmo não sabendo exatamente sobre o “método”, João salientou que desde o momento em que entrou no projeto, a sua PCNP de inglês fez reuniões com todos os professores de LIC da escola para discutir as atividades realizadas nas aulas: “Nós discutíamos como estávamos preparando as aulas e como iríamos fazer aquelas dinâmicas. Nós sempre tínhamos uma semana de preparação e apresentávamos as aulas para a coordenadora” (JOÃO, informação verbal, 2017).

Algo diferente, entretanto, aconteceu com a outra professora de 2016, Valentina. Ao ser questionada sobre o programa, a docente respondeu:

Sim, foi dito esse nome, porém inicialmente não recebi muitas informações. Me disseram que existia um projeto chamado *Early Bird*, que eu já sabia que existia na escola pois já trabalhava aqui, e resumiram como “aula de inglês para crianças pequenas.” Também me disseram que era algo lúdico. Quando eu fui começar, eu conversei com a professora de inglês que já dava aulas no projeto e perguntei como ela costumava dar essas aulas. *Ela me apresentou suas ideias a respeito, inclusive essa professora tinha o hábito de usar o caderno e aprendi isso com ela.* Eu achei que foi muito bom assimilar essa ideia dela, porque faz com que o aluno tenha um pouco mais de seriedade com processo de aprendizado, ao invés de deixar algo mais solto. *Eu conversei com essa professora e foi basicamente isso.* Neste ano eu recebi o projeto por escrito, mas eu não li (VALENTINA, informação oral, 2017).

De acordo com a professora, sua coordenadora entregou-lhe um documento “por escrito” somente depois de um ano de sua atuação nas aulas de LIC: “Minha coordenadora me mandou o projeto porque acho que eles queriam saber como estávamos lecionando no projeto e se estávamos trabalhando da maneira correta, mas nunca ninguém veio assistir uma aula ou algo assim; ela só passou o texto do projeto” (VALENTINA, informação oral, 2017). Além disso, a docente ressaltou que a questão da oralidade lhe foi mencionada, mas afirmou não ter tido informações a respeito do programa se restringir a essa habilidade:

Nesta escola a questão do uso do caderno foi questionada em certo momento, mas eu estava *esperando algum responsável pelo projeto vir pessoalmente discutir essa questão* para que eu explicasse o motivo pelo qual meus alunos usam o caderno e por que defendo que eles devem continuar utilizando. *As aulas são minhas e os alunos não estão deixando de aprender porque possuem um caderno para colocar a data do dia*(VALENTINA, informação oral, 2017).

A professora que iniciou sua atuação nas aulas de LIC em 2015, Diana, também relatou circunstâncias parecidas em sua trajetória no projeto. Ao ter suas aulas atribuídas na DE, ela recebeu informações superficiais que discorriam a respeito de “um projeto lúdico para

crianças e que eu teria que ter o domínio do inglês fluente para trabalhar com as crianças, e foi somente isso que me foi falado” (DIANA, informação verbal, 2017). Somente quando chegou na escola teve especificações mais objetivas:

P: Como elas apresentaram essa proposta?

D: Elas disseram que seriam aulas lúdicas, *que não poderia existir nenhum tipo de registro, tanto escrito como manual, pinturas etc;* enfim, que seria um momento para que os meninos se encontrassem emergidos na aula de inglês, cantando músicas, fazendo brincadeiras, utilizando *flashcards*. *O foco é despertar o interesse do aluno pela língua inglesa desde o início.*

P: Você teve algum tipo de recurso para desenvolver esse projeto?

D: Não, não tive nenhum tipo de recurso (DIANA, informação verbal, 2017).

Entretanto, mesmo as professoras de 2014, Kelli e Aurora – que passaram pela atividade formativa da EFAP – relataram um cenário semelhante ao descrito pelos outros professores. A professora Aurora possuía informações sobre o projeto muito parecidas com as dos professores que não realizaram o curso da EFAP:

Eu já estava trabalhando no CEL⁶ e ela veio conversar comigo para ver se eu me interessaria por esse projeto, já que eu já havia passado por todo o processo de admissão para o CEL, que inclui a entrevista em inglês, supervisão e conversas com a PCNP e também com a diretora [...] a PCNP me falou que eu não *poderia conversar em português com os alunos*, a não ser no início das aulas, no momento de explicar o que seria dado no dia, e no final da aula para dar um feedback da atividade para os alunos, *caso o contrário eu deveria falar apenas em inglês*(AURORA, informação verbal, 2017).

Kelli, por sua vez, após passar por uma aula-teste e uma entrevista no seu processo de atribuição, recebeu informações através de sua PCNP que foram valiosas para que ela desenvolvesse seu trabalho:

Eram materiais específicos do Early Bird, todos em PDF. Desses materiais, eu fui extraíndo o que funcionaria no meu dia a dia na escola e fui adaptando para os meus alunos [...]. Nós ficávamos 50 minutos na escola nos dias de aula do projeto, duas vezes por semana, e desses 50 minutos, 30 eram com os alunos e 20 eram destinados para a preparação da aula e preenchimento das fichas de relatório. *As fichas de relatório precisavam ser preenchidas com os planos de aula*(KELLI, informação verbal, 2017).

⁶Centro de Estudos de Línguas – unidades projetos da rede estadual de São Paulo que possibilitam aos alunos do Ensino Fundamental 2, do Ensino Médio e do EJA se inscreverem e participarem de aulas de LE.

A saber, a única professora que relatou conhecer os documentos específicos do projeto *Early Bird* foi a professora Kelli. Em seu depoimento, Kelli se refere ao *placemat*, aos documentos recebidos pelas escolas em 2013 e demonstra conhecer as especificações sobre o tempo de aula designadas no início do projeto. Todas essas informações condizem com as primeiras atividades formativas e foram repetidas algumas vezes, de forma superficial, nas videoconferências de 2015 e 2016. Entretanto, os outros 9 professores entrevistados não possuem com clareza essas especificações (a parte documental do projeto é desconhecida por eles).

Além disso, a análise do material empírico permite concluir que – a não ser pelas professoras Kelli e Aurora de 2014 – nenhum professor passou por formação específica da rede. As informações que lhes foram dadas são originadas de outros professores, de coordenadores, de PCNPs ou, até mesmo, dos funcionários da atribuição de aulas. As “conversas informais” foram a maneira como 8 dos 10 professores entrevistados tomaram conhecimento da proposta holandesa: o que vai de encontro às informações das videoconferências de 2015 e 2016, que relatavam tratar-se de “momentos formativos” com o objetivo de atualizarem os recém-chegados no programa, juntamente da promessa de continuarem esse trabalho para os professores que ingressassem nas aulas de LIC no futuro.

Assim, retomando nosso primeiro eixo temático, percebemos que a presença ou ausência da proposta holandesa na rede revela uma complexa dinâmica para o campo de formação de professores de LIC no campo educacional brasileiro. Ao analisarmos as entrevistas acima, fica evidente que a tarefa de formar professores para o projeto não ocorreu nem por meio da universidade, nem através do agente holandês e, *nem ao menos*, pela SEE – como antes presumíamos a partir da análise de nossos dados documentais entre os anos de 2013 a 2016: os professores do projeto *Early Bird* ficaram desamparados de qualquer formação desde a última videoconferência de maio de 2016.

Em uma retrospectiva das dinâmicas do projeto, cabe lembrar que, como citado no capítulo 3, para a SEE a responsabilidade de formar professores já se iniciou, em 2013, como uma competência pulverizada dentro do campo educacional. O saber científico e a cultura acadêmica foram transferidos à instituições que se valeram dos capitais simbólicos das universidades para potencializar o próprio: o “método” *Early Bird*, respaldado pelos campos científico e econômico e ainda pela Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã, chegou às escolas da rede com uma proposta inovadora e diferenciada advinda de um país

“referência”. Como resultado, o programa “caí” nas mãos de professores não habilitados que precisaram compreendê-lo para conseguirem ministrar suas aulas.

Todavia, no momento em que começamos a refletir sobre a possibilidade do contexto inicial do projeto *Early Bird* evidenciar um caráter simbólico de um mercado voltado à formação docente (SOUZA;SARTI, 2013) - que, respaldado pela crise da universidade (SOUSA SANTOS, 2011), insinuaria a formação de rotas alternativas (ZEICHNER, 2013) -, identificamos que o agente internacional não se afirmou de fato como o responsável principal pela formação dos professores. Diferente disso, sua presença foi gradualmente excluída do processo, tendo no mesmo ano (2013) seu apogeu e declínio. Como conclusão, explicitamos que a responsabilidade de formar professores para o projeto foi mantida, naquele momento, exclusivamente pela SEE – que continuou esporadicamente (uma vez ao ano) realizando encontros na EFAP e em videoconferências, sem ao menos citar qualquer participação concreta do Centro holandês.

Ainda assim, mesmo que tenha mantido as atividades formativas em seus domínios, concluímos também que a ideia de uma promoção de rotas alternativas por parte das ações da SEE não ocorreu de fato: desde 2014 não há veiculação de nenhuma resolução que caracterize as (extintas) atividades formativas da EFAP como pré-requisitos para a atuação dos professores no programa, já visto que as videoconferências de 2015 e 2016 também não foram obrigatórias.

Contudo, quando nos voltamos à história não documentada do programa – aquela encontrada em nossos dados empíricos – identificamos uma nova situação formulada por todos os agentes envolvidos na implementação do *Early Bird* que emerge das disputas em torno da formação docente e que transmuta as configurações de *Illusio* no campo educacional e, mais especificamente, no campo da formação de professores. Em outras palavras, a análise dos dados empíricos ilumina novas dinâmicas para o campo da formação de professores a partir do momento que revela as fragilidades das “atividades formativas” realizadas pela SEE para os docentes de LIC.

Como mencionado, tanto aos professores entrevistados que ingressaram no ensino de LIC em 2014 quanto aos recém-chegados em 2017 coube um cenário de suspensão: o grupo ficou desamparado a respeito de informações e atualizações sobre o programa, fosse pela rede ou pelo próprio Centro holandês. Nos dados, raros são os docentes (até mesmo os de 2014 e 2015) que conseguem definir para além de “lúdico e oral” em que de fato consiste a proposta e a “metodologia *Early Bird*”. Nas entrevistas, quando perguntamos aos professores se eles

tinham participado de alguma formação da rede, a grande maioria relatou desconhecer as já realizadas, as possíveis recorrentes ou notícias de atividades futuras. São os casos, por exemplo, de João, Margot e Selena:

P: Você assistiu alguma videoconferência pela Rede do Saber sobre o projeto *Early Bird*?

J: Eu assisti no ano passado, mas foi pelo CEL, *não foi relacionado com o Early Bird*. Os outros professores do projeto daqui da escola participaram do que é chamado de orientação técnica, porém eu não cheguei a participar (JOÃO, informação verbal, 2017).

Esse cenário também pode ser identificado no depoimento de Margot:

P: Você participou das formações desenvolvidas pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) para professores do projeto *Early Bird* em 2013 ou 2014?

M: Não, porque eu passei a trabalhar no projeto a partir de 2017.

P: Você participou ou teve conhecimento de alguma videoconferência realizada pela Rede do Saber a respeito do projeto *Early Bird*?

M: Eu participei, mas na disciplina de espanhol, *não de inglês e nem do projeto* (MARGOT, informação verbal, 2017).

E na entrevista de Selena:

P: Você participou da formação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP)?

S: *Não, eu não tive uma formação específica, mas até gostaria de ter. Acho importante para você desenvolver um outro olhar sobre o projeto, você não cai de paraquedas*. Eu até gostaria de fazer uma formação desse tipo e se tivesse, com certeza faria (SELENA, informação verbal, 2017).

Ademais, a inserção dos professores no projeto mostrou-se no período nada sistemática e um tanto desconexa: alguns sabiam que se tratava de uma proposta diferenciada, outros só souberam no momento da entrevista, outros, aliás, não tinham tido a informação do foco na habilidade oral, e alguns sequer passaram por formação a respeito de como trabalhar suas aulas de acordo com as especificações do programa. Como já afirmamos, essas informações evidenciam que a esses professores restou apenas um *espectro* daquele que um dia foi o programa holandês e esse espectro continuou a ser o único norte pedagógico para os docentes do programa. Entretanto, diferente do que pensávamos, a análise de nossos dados empíricos revela que a SEE também não se responsabilizou por formar (por meio da EFAP ou de videoconferências) os professores que trabalhavam com o programa, extinguindo desde maio de 2016 todas as atividades formativas que realizava.

Como relatado no capítulo 1, de acordo com Bourdieu, um campo se constitui por formas específicas de capitais, cuja posse garante e define as posições de dominação que são alvos de disputas em seu interior. Em cada campo prevalece um tipo de capital ligado a “atos de conhecimento e reconhecimento” (2004, p. 28), o qual é disputado a partir de estratégias que começam desde a entrada no campo e se tornam disputas mediadas por uma lógica específica (compreensível somente pelos agentes do campo): a *Illusio* ou o interesse. Esse interesse garante aos agentes estarem “preso[s] ao jogo, preso[s] pelo jogo, acreditar[em] que o jogo vale a pena” (2005, p. 140), afinal, “todas as pessoas que estão cometidas num campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais” (1983, p. 121).

Assim, ao nos valermos da teoria bourdeusiana para analisar o processo gradual de exclusão da formação de professores de LIC da rede paulista, o fazemos na tentativa de demonstrar que o movimento gerado pelos agentes em torno da disciplina teve – neste caso – grandes impactos na configuração do campo da formação de professores. A legitimidade em formar professores, objeto central em disputa naquele campo, passou por um processo de desvalorização a partir do momento que os agentes envolvidos na implementação do *Early Bird* deixaram de se mobilizar por ela: a falta de materialidade do agente holandês e também da SEE no depoimento dos professores entrevistados evidencia que o valor dado à formação dos docentes de LIC por parte da SEE foi se esvaindo ao longo dos anos até não restar formação alguma. Ao que parece, houve um acordo tácito na rede de que não existe a *necessidade* de oferecer atividades formativas para esses professores e que basta a menção ao “espectro metodológico” do *Early Bird* para legitimar, de algum modo, o oferecimento de LIC por parte de docentes que não possuem habilitação específica para o trabalho nos anos iniciais. Assim, a partir do momento em que a formação docente não é mais um objeto em disputa por parte dos agentes, a *Illusio* (ou interesse) do campo sofre impactos importantes.

A formação de professores tem sido objeto de disputa entre agentes que habitam o campo educacional, gerando a constituição de um mercado de formação docente ao seu redor (SARTI, 2012; SOUZA; SARTI, 2013), todavia, a partir da análise dos dados empíricos reunidos nesta pesquisa, parece possível afirmar que – surpreendentemente – o cenário descrito aponta para um esvaziamento da disputa em torno da formação de professores para o ensino de LIC na Rede Estadual Paulista. Em outras palavras, ao abdicar de qualquer formação específica para seus professores de LIC, a SEE coloca em xeque a *necessidade* da formação: quando subverte a lógica do campo, a SEE deixa de reconhecer o valor da disputa (BOURDIEU, 1976) na formação docente.

Sabemos que os professores entrevistados possuem formação inicial em Letras e que já eram professores de inglês antes mesmo de entrarem no projeto. Contudo, caber destacar que a formação do professor de LEC se diferencia da formação do professor de LE (SANTOS, 2005), principalmente quanto aos *saberes pedagógicos*. A especificidade da formação dos professores para cada um dos segmentos da Educação Básica é uma ideia legítima no campo educacional e da formação de professores, juntamente ao pressuposto que vem se legitimando no campo de que “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico” (TARDIF 2013b, p.120). Assim, a posição assumida pela SEE choca-se em aspectos importantes com a lógica do campo. Inicialmente, valeu-se de seu lugar privilegiado para enfraquecer a universidade, não a incluindo no processo de formação dos professores. Em seguida, insinuou a implementação de uma “rota alternativa” na formação desses professores para, depois, retirar qualquer formação específica para os mesmos.

Em um paralelo entre esse movimento de extinção de formação e as concepções sobre profissionalização docente temos, a saber, a definição de Tardif (2013a) sobre a profissão:

[...] existência de *uma base de conhecimentos científicos* que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais; essa base de conhecimentos é adquirida através de uma *formação universitária de alto nível intelectual, que exige atualizações frequentes*, a fim de incorporar os resultados das pesquisas mais recentes, na prática isso significa que *formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais* (TARDIF, 2013a, p. 558, grifos nossos).

De acordo com Tardif (2013a), tanto a formação inicial quanto a continuada se constituem como requisitos essenciais para que uma ocupação se estabeleça como profissão em sua totalidade. Por isso, ao focalizar seus estudos na atividade docente, o autor relata três momentos importantes ao longo dos séculos que levaram-na a atingir o estatuto de profissão: a idade da vocação, a idade do ofício e a idade da profissão.

De acordo com o autor, na idade da vocação, iniciada no século XVI, o trabalho desenvolvido pelos docentes visava à moralidade e disciplina dos alunos, sempre sendo controlado pela Igreja e pelo Estado. Não havia preocupação com a formação de professores, pois esses aprendiam através da prática e/ou imitando professores com mais experiência.

Na idade do ofício, que teve início no século XIX, o trabalho docente deixou de ser vocacional e passou a ter uma relação contratual e salarial. De acordo com Tardif (2013a),

nessa idade, a formação para a docência começou a ser cobrada, mas a experiência prática ainda tinha muita importância para o aprendizado da profissão. Já a partir do século XX, contudo, o autor explicita que um movimento de profissionalização da atividade docente começa a se configurar como uma tendência mundial. O objetivo desse movimento, “é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade” (2013a, p. 561), possibilitando a valorização do trabalho docente e buscando melhores condições de trabalho.

Com efeito, ao compararmos a definição de profissionalização docente (a base de conhecimentos, a formação universitária de alto nível e a atualização frequente dos profissionais, etc) com as especificidades da trajetória do projeto *Early Bird* na rede paulista, podemos inferir que os professores imersos no programa ainda encontram-se em uma situação vinculada a um misto de idade da vocação e idade do ofício: uma aprendizagem totalmente vinculada à prática; visando adquirir conhecimento através de professores mais experientes; buscando recursos em bases não teóricas através de um processo de “tentativa e erro”; e sem possuir qualquer tipo de formação continuada com atualizações metodológicas, teóricas, pedagógicas ou de conteúdo.

Dessa forma, ao contratar um programa e iniciar um processo de formação para professores não licenciados a ensinarem naquele segmento, baseando-se em atividades formativas esporádicas que depois seriam abandonadas, as concepções da SEE sobre a formação de professores se afastam claramente da ideia de Ensino como profissão. Conforme explicita o autor (2013a), o movimento de profissionalização da atividade docente, não obstante, precisa se estabelecer de fato no século XXI: as dinâmicas observadas na trajetória do projeto *Early Bird* podem servir de exemplo de como a evolução do ensino ainda não é linear e continua repleta de desvios e retrocessos.

Além disso, a situação do projeto se faz mais complexa quando a tomamos como um flagrante de como o próprio poder público está abertamente posicionando a formação de professores em um patamar desinteressado, no qual – enquanto objeto de valor no campo educacional – as disputas que lhes são inerentes não se fazem mais necessárias.

Nesse cenário, o desafio maior é estabelecer que o processo de ensino e aprendizagem de uma LEC necessita do reconhecimento formal e legal de seus saberes especializados e, igualmente, de investimento em divulgação, estudos, formações e políticas públicas condizentes com a realidade brasileira. Apenas o *espectro* de um “método” não é capaz de responder às especificações das atividades docentes – essas tão difíceis de serem

reconhecidas como profissão por terem, justamente, saberes complexos de serem reconhecidos (TARDIF, 2013a). Nesse mesmo sentido, afastar as universidades (e as demais Instituições de Ensino Superiores) ou excluí-las de todo o processo de implementação de uma disciplina tão incipiente quanto a LIC não resulta no avanço do conhecimento de seus saberes especializados.

Desse modo, diante dessas reflexões, partimos para a exploração de nosso segundo eixo temático, tendo em mente que o contexto no qual os professores entrevistados estão imersos revela, como vimos, uma situação de grande precariedade quanto à formação. Assim, procurando conhecer a relação que esses professores estabeleciam com seus saberes docentes – e com a compreensão de que esses saberes são condições *sine qua non* do processo de profissionalização – exploramos na subseção a seguir o que os docentes dizem a respeito do momento em que se depararam com o projeto *Early Bird*.

4.2.2 *As vozes dos professores no projeto Early Bird: os saberes profissionais docentes*

Como relatado acima, o modo como a maioria dos professores entrevistados entrou no projeto *Early Bird* careceu de sistematização e formação específica. Ainda assim, por meio de conversas informais com seus coordenadores, PCs e PCNPs, os docentes receberam informações básicas sobre as concepções “metodológicas” do programa holandês e sobre como deveriam ministrar suas aulas.

Nas entrevistas, quando questionados sobre esse momento, notamos que as respostas dos professores sempre vinham acompanhadas de percepções sobre si que narravam seus sentimentos em relação à entrada no projeto, ao conhecimento da “metodologia” e à visão da própria prática. Por isso, nosso eixo temático número 2 é chamado de “As impressões dos professores quando esses tomaram conhecimento do projeto e de sua proposta ‘metodológica’”.

Quando informada - por sua coordenadora - a respeito do programa, Margot relatou:

Eu não tinha conhecimento desse projeto, eu vim trabalhar aqui por uma indicação da supervisora. *Eu me considero chegando aqui totalmente de paraquedas*, até porque a coordenação não me informou muito a respeito, foi uma professora que já trabalhava aqui na escola que me deu algumas instruções (MARGOT, informação verbal, 2017).

A professora ainda afirmou que o domínio da língua não lhe foi um problema, mas o obstáculo maior era ministrar suas aulas de acordo com as exigências da proposta sem dispor de recursos para isso: “Eu fui preparando o material, mas são muitas crianças dentro da sala e eu não tinha noção de por onde começar. O que a supervisora sugeriu foi que a aula precisava ser lúdica e que a criança não podia escrever nada, tinha apenas que brincar e aprender” (MARGOT, informação verbal, 2017), porém, segundo ela, suas aulas se transformavam em aulas tradicionais, já que não possuía recursos para desenvolvê-las de acordo com a proposta:

Desenvolver atividades como de coordenação motora com essas turmas é extremamente complicado e, por isso, as aulas que deveriam ser mais lúdicas acabam sendo dadas no *método tradicional já que não tenho como desenvolver materiais para essa proposta*. A sala de aula é quente, apertada, são muitos alunos na sala e eu não disponho de recursos, então esses fatores tornam tudo mais complicado (MARGOT, informação verbal, 2017).

Outro professor que também relatou dificuldades com o público-alvo foi João. Quando questionado sobre como se sentiu ao conhecer a proposta holandesa, o professor respondeu que seu “medo” maior foi lidar com os anos iniciais, uma vez que aquela era sua primeira experiência:

P: A partir do momento em que você foi informado de qual era a proposta do projeto, você se sentiu preparado para lidar com ela?

J: *Eu tive muito medo de trabalhar, mas eu tinha que desenvolver essas aulas de alguma maneira. A minha segurança era o meu conhecimento do idioma e eu acho que isso já é muito importante*. A partir daí eu fui preparando as minhas aulas (JOÃO, informação verbal, 2017).

Diana, ao ser informada sobre o objetivo oral do projeto, não se sentiu insegura em relação ao domínio da língua, pelo contrário, teve receio em como se adaptar à “metodologia” exigida, sem ter direcionamentos claros para isso:

Eu acho que não é um desafio para mim, porque desde o início da minha atuação na área eu dou aula para crianças no infantil e fundamental. A minha insegurança é a respeito da falta de treinamento para trabalhar com esse projeto, o que faz com que eu use informações que adquiri com a minha prática. Nós não temos nenhum treinamento além do que a nossa coordenadora e a PCNP da secretaria de ensino repassam para nós. Nós não fomos treinados para esse projeto (DIANA, informação verbal, 2017).

Da mesma forma, Leandro disse não ter apreensão quanto ao domínio do conteúdo em uma proposta oral e lúdica, mas sim em relação ao segmento de ensino: “Me senti um pouco apreensivo em relação ao público. Não foi nada em relação à língua, metodologia ou relacionados, foi algo com o público mesmo” (LEANDRO, informação verbal, 2017). O professor ainda acrescentou:

Isso[lidar com os anos iniciais]gera muita frustração, tanto do professor como no aluno. Como as crianças não estavam falando inglês no corredor, isso automaticamente se torna culpa minha, o meu trabalho está errado, eu não estou chegando no objetivo que eu deveria chegar e eu não estou mostrando um trabalho que eu deveria mostrar (LEANDRO, informação verbal, 2017).

A professora Kelli, por sua vez, foi a única a relatar sentimentos considerados positivos ao descobrir a proposta do programa. Kelli foi uma das duas docentes entrevistadas a passar pela formação da EFAP em 2014, contudo, como sempre esteve envolvida com o ensino de inglês nos anos iniciais, explicitou que mesmo antes de participar das formações já estava “animada” com o projeto:

P: Antes da formação da EFAP, como você ministrava suas aulas?

K: *Eu fui por instinto, já que eu sempre tive muito carinho pelo ensino de inglês para crianças e desde a minha formação eu sabia que era com isso que eu queria trabalhar. Então no início do projeto eu fui trabalhando oralidade, músicas, brincadeiras, mantendo tudo sempre muito lúdico (KELLI, entrevista, 2017).*

Após a formação de 2014, a professora relatou:

Eu achei uma experiência muito rica, pois a formação reuniu professores do Early Bird e nós pudemos trocar vivências e nos informar de como o projeto estava sendo desenvolvido em outras escolas. Recebi várias dicas do que utilizar em sala de aula, ouvi histórias e experiências, acho que teve muita coisa legal e foi uma formação muito rica nesse sentido (KELLI, informação verbal, 2017).

Assim como a professora Kelli, as professoras Valentina e Val relataram não ter dificuldades com o conteúdo, mas Valentina se sentiu “desamparada” quanto aos norteamentos pedagógicos do projeto: “Eu vou me virando com base no que eu sei que eu tenho de material disponível” (VALENTINA, informação verbal, 2017). Sobre um possível respaldo metodológico, Valentina respondeu:

Eu acho que diante do fato de que a maioria dos professores, creio eu, que trabalham com esse projeto não tem formação para trabalhar com crianças, *acredito que seria fundamental a existência de alguma palestra ou workshop no começo do ano*. Já que existe uma certa rotatividade de professores no projeto, seria importante que todo início de ano tivesse alguma coisa nesse sentido. Entretanto, precisaria ser *algo palpável*. Não adianta dizer para os professores levarem os alunos na sala de computação para fazer atividades e você chega na escola em questão e os computadores não funcionam. Por exemplo, toda vez que eu preparo a minha aula eu penso no tema e no que eu vou fazer, *sempre considerando que precisam necessariamente ser atividades que dependam apenas de mim, do aluno, da lousa e do caderno*. As atividades precisam ser *viáveis*, pode ser algo xerocado ou até mesmo essa cartolina que eu mencionei que eu mesma comprei e não saiu tão caro. Eu acho que um *workshop* levando em conta essas questões poderia ajudar muito (VALENTINA, entrevista, 2017).

A professora Val, no entanto, disse não encontrar problemas quanto à falta de norteamento da proposta, já que ela mesma “criou” um planejamento que considera “muito bom” para guiá-la em suas aulas. Seu sentimento em trabalhar com crianças também é satisfatório e relata não possuir problemas com o domínio do conteúdo:

Eu gosto de lecionar para eles e me sinto preparada também, porque eu tive um retorno muito bom. Eu chego na porta e os olhos das crianças brilham. Eles gostam muito, não apenas da matéria, porque você tem que saber trabalhar com eles e incentivar a criança, apesar de você também ter que lidar com os alunos especiais (VAL, informação verbal, 2017).

Esses cenários, entretanto, se transformam quando nos voltamos para os depoimentos das professoras Aurora, Selena e Edna.

A professora Aurora, mesmo passando pela formação em 2014, disse ter sentido muito receio ao trabalhar com uma proposta oral:

P: Quando você ficou sabendo dessa proposta, como se sentiu?

A: *Apavorada*, principalmente porque a PCNP me falou que eu não poderia conversar em português com os alunos, a não ser no início das aulas, no momento de explicar o que seria dado no dia, e no final da aula para dar um feedback da atividade para os alunos, caso o contrário eu deveria falar apenas em inglês (AURORA, informação verbal, 2017).

A professora relatou que mesmo sendo incentivada pela PCNP devido ao seu bom desempenho nas aulas do Centro de Línguas da rede, o fato de o projeto seguir uma abordagem específica lhe causou as seguintes impressões:

*Eu já havia ficado apavorada no meu primeiro ano no Centro de Línguas (CEL) devido às diferenças, considerando que os alunos que querem realmente aprender que acabam procurando o CEL. Por fim, percebi que seria o inverso: no CEL os alunos vão até mim para aprender, no *Early Bird* eu que eu tive que vir até eles. Quando a PCNP perguntou se havia interesse em participar do *Early Bird* e me explicou a proposta, eu fiquei com um pouco de medo de ser algo muito diferente. A PCNP explicitou que eu seria preparada para assumir essas aulas do projeto, mas mesmo assim fiquei um pouco aterrorizada quando eu tive que lidar com toda a burocracia associada ao projeto* (AURORA, informação verbal, 2017).

A professora Selena também descreveu um contexto semelhante ao da professora Aurora: “No começo foi um pouco difícil” contou, pois ela não se sentia plenamente preparada para lidar com a abordagem oral do método:

Eu sempre me achei um pouco deficiente nessa área. Como uma pessoa que tem uma perna quebrada, eu sempre me senti uma professora de inglês de perna quebrada. Desde que eu me formei, o meu ideal sempre foi trabalhar com o inglês. No entanto, eu sempre senti que faltava algo para mim nesse sentido (SELENA, informação verbal, 2017).

Por fim, temos o depoimento da professora Edna que salientou que quando foi informada pela coordenadora da escola que se tratava de um método oral, lúdico e sem atividades escritas, se sentiu “completamente perdida”: “Primeiramente, eu nunca havia trabalhado com esse segmento, mas acredito que o mais difícil para mim foi descobrir que era necessário ser fluente em inglês para dar as aulas e eu não era”.(EDNA, informação verbal, 2017). Ainda, para Edna, acostumar-se com a abordagem oral ia de encontro ao trabalho que estava acostumada a fazer nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

*Eu nunca tinha trabalhado com crianças pequenas, nunca. Eu me senti perdida também na parte do inglês, que eu pensava que seria de um jeito e cheguei aqui e vi que era diferente. Eu pensava que seria como no nono ano, em que você explica um conteúdo e distribui papéis. Já no *Early Bird* não tem escrita, você precisa se virar de outra maneira naqueles 30 minutos de aula para chamar a atenção deles*(EDNA, informação verbal, 2017).

Dessa forma, após a leitura dos dados, notamos que expressões como “apavorada”, “caí de paraquedas”, “frustrado”, “fiquei com medo”, “me senti perdida”, “receoso”, “fiquei assustada” e “insegurança”, “muito difícil”, entre outras, foram algumas das usadas pelos professores para relatarem a forma como se sentiram ao conhecerem a proposta do projeto.

Tanto os professores que disseram não se preocuparem com o domínio do conteúdo oral, mas sim com a falta de saberes pedagógicos para os anos iniciais, quanto os professores que relataram preocupação com ambos saberes, todos disseram sentir-se, de certa forma, receosos e não muito confiantes de que estavam fazendo o melhor em suas aulas. As únicas professoras a relatarem sentimentos considerados positivos foram Val e Kelli, ainda que Kelli tenha mencionado que a formação a auxiliaria muito a trabalhar com os anos iniciais na proposta do programa, pois seria uma maneira de aprimorar o que já estava fazendo: “Eu acho que seria importante que ocorressem formações todos os anos, pelo menos uma vez por ano para que possamos nos reunir e trocar relatos com outros professores” (KELLI, informação verbal, 2017).

Assim, com base nessas constatações, separamos os participantes desta pesquisa em dois grupos que nos ajudam a melhor identificar as categorias teóricas aqui propostas para análise. O quadro a seguir é baseado na distinção categórica de Shulman (1986) a respeito dos conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, que será explicada em seguida:

Quadro 13: Classificação dos professores de acordo com os conhecimentos de saberes docentes de Shulman

PROFESSORES	CONHECIMENTO
GRUPO A	
Margot, Diana, Leandro, João, Kelli e Valéria	O grupo A é formado por docentes que afirmam possuir “ <i>Subject Knowledge matter</i> ” (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada), mas não consideram ter “ <i>Pedagogical Knowledge matter</i> ” (conhecimento pedagógico da matéria) e nem “ <i>Curricular Knowledge</i> ” (conhecimento curricular).
GRUPO B	
Aurora, Selena e Edna	O grupo B é formado por professores que afirmam não possuir nem “ <i>Subject Knowledge matter</i> ” “ <i>Pedagogical Knowledge matter</i> ” e nem “ <i>Curricular Knowledge</i> ”.

Fonte: a própria autora

O grupo A é composto por professores que ao se depararem com as especificações da “metodologia” relataram sentir algum tipo de insegurança, não a respeito do domínio do

idioma ou do conhecimento do conteúdo, mas sim em relação ao público-alvo (os anos iniciais). Também, fazem parte desse grupo professores que relataram sentir a necessidade de participar de formações, fosse para os anos iniciais ou direcionadas à “metodologia *Early Bird*”. Dessa forma, consideramos que os docentes do grupo A possuem “*subject knowledge matter*” (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada), mas - em razão de seus depoimentos - não são possuidores do “*pedagogical knowledge matter*” e nem do “*curricular knowledge*”.

O segundo grupo, Grupo B, é formado por professores que relataram dificuldades a respeito do domínio do conteúdo “*subject knowledge matter*” e também do público-alvo “*pedagogical knowledge matter*”, ou seja, são professores fragilizados em dois pontos dos conhecimentos passíveis do ensino docente. Além disso, pela falta de um currículo da proposta holandesa, os consideramos igualmente não possuidores de “*curricular knowledge*”.

A saber, Shulman (1986) propõe investigar tanto o conhecimento que os professores têm dos conteúdos disciplinares quanto o modo como esses se transformam no ensino. Para isso, o autor procura entender a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas, as relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente passado aos alunos. Ao construir sua *knowledge base*, Shulman destaca três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: o conteúdo da matéria ensinada, o pedagógico da matéria e o curricular.

O “*subject knowledge matter*”-conhecimento do conteúdo da matéria ensinada busca compreensões acerca da estrutura da disciplina e da organização cognitiva da matéria objeto de estudo. Essa compreensão propõe avançar nos fatos e conceitos da disciplina e permite entender como os princípios fundamentais de uma área de conhecimento estão organizados. Assim, conhecer o conteúdo da matéria ensinada é analisar os processos de sua produção, representação e validação epistemológica e também entender a estrutura da disciplina através do domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

Para Shulman (1986), o professor:

Precisa não somente entender que seu objeto de estudo é assim, mas precisa ir além e entender o porquê dele ser assim, em quais bases ele afirma sua garantia, sob quais circunstâncias nossas crenças podem enfraquecê-lo e até mesmo negar suas justificações. Além disso, nós esperamos que um professor entenda o porquê abordar determinado tópico em sua aula pode ser

central para a disciplina, enquanto outro pode ser considerado periférico. (p. 9, tradução nossa)⁷.

Assim, através do “*subject knowledge matter*” o autor explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo como fonte primária do entendimento do aluno na relação com a disciplina. Em outras palavras, o modo pelo qual esse entendimento é comunicado permite ao aluno compreender o que é essencial ou periférico sobre o conteúdo. Ao enfrentar a diversidade de alunos, o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão multifacetada adequada para conceber explicações alternativas dos mesmos conceitos e princípios.

O segundo tipo de conhecimento é chamado de *conhecimento pedagógico da matéria ensinada* – o “*pedagogical knowledge matter*”. Esse conhecimento trata do modo como o professor formula e apresenta o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, etc.

A partir desse conhecimento, Shulman argumenta que ensinar é, antes de tudo, entender, e por isso considera o *pedagogical knowledge matter* um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. O ponto central é – além de conhecer a disciplina por si mesma – conhecê-la para o ensino e, assim, elaborar formas pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos.

O último conhecimento “*curricular Knowledge*” – *conhecimento curricular* – trata-se de conhecer o currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas. Nesse conhecimento, a interdisciplinaridade curricular como atribuição profissional dos professores também é evidenciada por Shulman: o autor destaca a habilidade do professor em relacionar o conteúdo de um dado curso ou lição em tópicos ou assuntos a serem discutidos simultaneamente em outras disciplinas.

Assim, posto essas explicações, primeiramente é importante destacar que ambos os grupos analisados não são possuidores do “*curricular knowledge*”, uma vez que não houve a disponibilização de qualquer currículo ou direcionamento pedagógico no programa - a

⁷[...] needs not only understand that something is so; the teacher must further understand why it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied. Moreover, we expect the teacher to understand why a given topic is particularly central to a discipline whereas another may be somewhat peripheral (p. 9).

maneira como eles se organizaram, mobilizaram e produziram saberes é um tópico mais à frente discutido, tendo sua própria subseção. No momento, nos atemos a analisar a relação estabelecida pelos professores com o “*subject knowledge matter*” e o “*pedagogical knowledge matter*”.

Dessa forma, observando o *Grupo A*, encontramos nos depoimentos dos professores situações flagrantes que revelam como a trajetória do projeto se relaciona com os saberes categorizados por Shulman. Os docentes do Grupo A afirmaram não sentirem dificuldades com o domínio do conteúdo e da LE. Alguns precisaram passar por processos de entrevista em LI para conseguirem as aulas e outros afirmaram que, mesmo sem currículo, foram “criando” (VALENTINA, informação verbal, 2017), “adaptando” (JOÃO, informação verbal, 2017), “relacionando” (MARGOT, informação verbal, 2017) o que consideravam importante para as temáticas dos anos iniciais, construindo, assim, conteúdo para suas aulas. Entretanto, a maior dificuldade relatada por esses professores diz respeito a falta de “*pedagogical knowledge matter*” para ministrarem suas aulas, principalmente quando eles se depararam com a proposta oral do programa. Essa dificuldade é fundamentada, pois, de acordo com Tardif (2013b, p.120) “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”.

O professor Leandro relatou em sua entrevista que existe uma grande cobrança por parte de sua DE para que as crianças terminem os anos iniciais sendo fluentes na Língua Inglesa: “Outra questão é o que diz respeito às visitas da PCNP. Ela diz coisas como: “Já estamos no quarto, quinto ano de projeto. Era para as crianças estarem falando inglês nos corredores” (LEANDRO, informação verbal, 2017) e que essa pressão não condiz com as condições pedagógicas dadas aos professores pela rede:

Não é porque esses alunos cantam a musiquinha do *Hello, teacher* que isso é o mesmo que estar oralizado, porque não é. Nós ouvimos sempre esse tipo de coisa e eu não sei exatamente a quem eles estão querendo enganar com isso. Essas questões geram muita *frustração*, pois *nunca existe um momento de se repensar a prática no projeto juntamente com os professores*; os professores são sempre *deixados a esmo* para repensar a prática e elaborar novos métodos e *atividades sozinhos* (LEANDRO, informação verbal, 2017).

A solidão e a sensação de ser negligenciado são identificadas no depoimento de Leandro. O docente, mesmo tendo domínio da oralidade do idioma, não entende essa condição como suficiente para tornar suas aulas adequadas à proposta do projeto, pelo

contrário, “apenas” dominar o conteúdo não o torna apartado de todos os outros acontecimentos adversos da prática e do dia a dia nas aulas dos anos iniciais, principalmente em uma proposta que exige o foco na oralidade.

Além disso, o professor reclama a inexistência de acompanhamento pedagógico no projeto. Para ele, a falta de momentos de trocas entre os professores e a coordenação, ou entre profissionais que detenham o “*pedagogical knowledge matter*” e que poderiam auxiliá-lo na elaboração de atividades e/ou aulas seria um fator essencial para que a “frustração” que o acompanhava fosse amenizada.

Uma situação parecida ocorreu com a professora Margot. A docente afirmou que não teve em sua formação inicial nenhuma base teórica para os anos iniciais, mas, por dominar o conteúdo da LI e isso não ser um problema para ela, ponderou que se a rede realizasse formações “que não fossem utópicas, mas contextualizadas à nossa realidade e ao que se é exigido no projeto” (MARGOT, informação verbal, 2017), isso a ajudaria muito, principalmente em questões relacionadas à motricidade dos alunos dos anos iniciais. Segundo ela, mesmo que suas aulas não tenham atividades escritas, ela ainda realiza tarefas com tesouras, colagem e desenhos, e que, durante essas atividades, se um aluno apresenta dificuldades motoras para realizá-las ela não sabe como reagir para ajudá-lo:

É sempre bom você receber orientações para te nortear, mas às vezes eu acho que essas formações são muito utópicas, pois elas dizem como você deve trabalhar e o que você deve fazer com os alunos, por exemplo fazer um fantoche, e geralmente são atividades quase impossíveis de serem realizadas em sala. Isso acontece principalmente com os anos iniciais, eles têm dificuldades até mesmo para manusear tesouras. *Existem muitos alunos para os quais você demonstra como deve ser feito e ele não consegue fazer, o professor acaba tendo que fazer por ele e eu não sei como agir nessas situações* (MARGOT, informação verbal, 2017).

É importante destacar que a professora Margot possui também o curso de Pedagogia, mas nunca exerceu essa profissão. Sua experiência anterior ao Projeto *Early Bird* com os anos iniciais foi ministrando aulas de Língua Espanhola em um colégio particular. Quando questionada se no colégio era diferente, Margot afirmou que sim, pois na escola particular onde trabalhava, o número de alunos em sala era menor, havia material didático e não “tinha nada de foco só na oralidade, podíamos trabalhar todas as habilidades da língua” (MARGOT, informação verbal, 2017). Para a professora, as aulas de acordo com a “metodologia *Early Bird*” são cansativas para as crianças, “muito repetitivas” e acabam perdendo “a graça”, pois nunca pode ter algo diferente, já que não há material e ela não possui tempo para preparar

sempre algo novo (MARGOT, informação verbal, 2017).

Outro professor do Grupo A que também demonstrou preocupação com os anos iniciais foi João. De acordo com ele, uma vez que sua formação inicial não lhe forneceu conhecimentos para os anos iniciais, a solução encontrada foi recorrer a colegas que já trabalhavam com o público:

Antes de começar a dar essas aulas, nos meses de férias, em dezembro, eu acompanhava uma amiga que dá aulas de música para bebês e crianças por volta de 2 anos e perguntei para como era trabalhar com pequenos. Ela me respondeu: *“Ou eles te matam ou você mata eles, dependendo da situação que você encarar.”* Tudo isso depende muito da maneira como vai se sentir na sala de aula e como você vai reagir a isso, ela me aconselhou a procurar *dar essas aulas da melhor forma e ter prazer nisso* (JOÃO, informação verbal, 2017).

Assim, o professor procurou adquirir seu *“pedagogical knowledge matter”* por meio de observações de amigos, da relação da esposa com a filha pequena e também observando uma professora mais experiente de sua escola que trabalhava com o projeto.

Entretanto, a situação mais flagrante nesse grupo pode ser notada no depoimento da professora Diana: mesmo sentindo-se segura quanto à questão da oralidade, a professora – que também é formada em Pedagogia – igualmente questionou a falta de direcionamento pedagógico para as aulas do projeto, inclusive a falta de materiais que inviabilizava trabalhar com a proposta:

Eu acho que nós precisaríamos de um respaldo em relação a materiais e preparação das aulas, porque na realidade o projeto não tem nenhum norte nesse sentido. Nós fazemos tudo por consciência própria, já que nossos nomes estão em jogo, no entanto não temos nenhum respaldo ou material oferecido pela diretoria. Eu acho que já que as cobranças em relação ao projeto são tantas, nós deveríamos receber uma preparação e sermos assistidos nessa questão. Isso falta bastante no projeto. Eu acho válida a cobrança de aulas lúdicas, mas é necessário oferecer também o material para tal, porque se pararmos para pensar nós praticamente pagamos para trabalhar nesse projeto. Se eu parar para pensar, eu pago para trabalhar. Eu moro longe e tenho que trazer tudo de casa, até cópias nós tiramos em casa, montamos jogos, tudo. Eles cobram algo que eles não têm condições de oferecer (DIANA, informação verbal, 2017).

Sobre sua formação em Pedagogia, Diana respondeu:

D: *Durante a minha formação em Letras não tive nada específico. Eu adquiri conhecimento teórico na minha formação em Pedagogia. Na verdade, foi por isso que eu resolvi cursar Pedagogia, pelo meu público ser educação infantil e fundamental I e eu não ter tido nada a respeito no curso*

de Letras. *Eu fui motivada a cursar Pedagogia pelo desejo de trabalhar com práticas lúdicas e com o perfil da criança.*

P: Você não foi fazer Pedagogia pensando em ser pedagoga?

D: Não, eu não quero ser pedagoga, foi somente para agregar à prática mesmo (DIANA, informação verbal, 2017).

A situação da professora é reveladora, pois, apesar de não ser a única a possuir a faculdade de Pedagogia entre os entrevistados, ou seja, o “*pedagogical knowledge matter*” a respeito dos anos iniciais, ela a cursou intencionalmente para trabalhar com crianças. Em suas palavras, o curso de Pedagogia foi realizado com o objetivo de “agregar prática” em suas aulas de LIC.

Contudo, mesmo tendo as duas licenciaturas e se sentindo mais bem preparada com relação aos saberes específicos e pedagógicos, Diana não é alheia a frustrações com o projeto, pelo contrário, em sua fala notamos que ainda lhe falta “o norte pedagógico” a respeito da “metodologia holandesa”, desamparo que é reforçado pela ausência de recursos materiais: à professora falta especificamente os conhecimentos especializados e formalizados *sobre* o ensino e aprendizagem de uma LEC e a clareza de trabalhá-los em um “método” pouco elucidativo. Como mencionado, o campo acadêmico-científico vem alegando enfaticamente ao longo dos anos que os saberes docentes necessários aos professores de LEC são diferentes daqueles mobilizados pelos professores de LE. Assim, mesmo que tenha em sua formação o “*subject knowledge matter*” sobre a LI e o “*pedagogical knowledge matter*” sobre os anos iniciais, Diana se viu desamparada em suas formações iniciais quanto ao subsídio teórico, metodológico e prático para lidar com o processo de ensino e aprendizagem de uma LE para crianças, principalmente em um método oral.

Situações como a dos professores do Grupo A perpetuam aquilo que Gauthier et al. (1998) chamam de *ofício sem saberes*: os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas “tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (p. 25). São circunstâncias como as da professora Diana e do professor Leandro em que podemos notar quão necessário e urgente se faz a implementação de uma formação específica para docentes que trabalham com o ensino de uma LEC de modo a avançar as discussões para um patamar profissionalizante.

Ademais, se considerarmos fatores que autores como Shulman (1986), Tardif (2013a) e Gauthier et al. (1998) descrevem como essências para deixar de cometer o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER, 1998, p. 20), temos que nos atentar a respeito de situações como a ocasionada pela implementação de programas como o

Early Bird nas escolas da rede pública de São Paulo: o modo como o processo se deu parece reforçar a ideia de que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, conhecer os conteúdos relativos ao objeto de ensino ou que é uma questão de talento, bom senso, intuição ou, ainda, que basta ter experiência e cultura. Como resultado, os docentes do Grupo A foram jogados à própria sorte, e a situação de extrema precariedade revelou nas entrevistas sentimentos desfavoráveis em relação à prática docente.

Contudo, não foi somente no Grupo A que pudemos obter essas percepções. Em uma situação ainda mais precária, os professores do *Grupo B* se mostraram fragilizados em duas categorias de Shulman (“*subject knowledge matter*” e “*pedagogical knowledge matter*”). As situações das três professoras do grupo, Aurora, Selena e Edna, nos remetem à um cenário de improvisação profissional, todavia, focalizamos nossa análise na entrevista da professora Edna.

O caso de Edna é pertinente de ser analisado com mais atenção, pois, ao longo de sua entrevista, a professora revelou situações de grande precariedade profissional. Ao ser questionada sobre como se sentiu ao entrar no projeto, Edna respondeu:

Eu me senti perdida, porque até então estava acostumada a dar aula para adolescentes e de repente eu entro e vejo crianças pequenas. As crianças têm mania de ficar abraçando, se você pergunta algo para uma delas, sempre alguém reclama que não recebeu uma pergunta também. Se você resolve perguntar algo para um aluno, você tem que perguntar também para a sala inteira, um por um. O tempo é curto para fazer perguntas individuais para todos os alunos da sala e eles cobravam que eu repetisse a mesma pergunta (EDNA, informação verbal, 2017).

Ainda, quando se deparou com a “metodologia” oral proposta, a professora relatou uma outra dificuldade:

Primeiramente, eu nunca havia trabalhado com esse segmento, mas acredito que o mais difícil para mim foi descobrir que era necessário ser fluente em inglês para dar as aulas e eu não era. E eu também havia ficado parte desse ano sem dar aulas de inglês. Eu fui para casa e estava passando mal de nervoso (EDNA, informação verbal, 2017).

Nos depoimentos acima percebemos que o projeto *Early Bird*, de certo modo, põe à prova a relação de Edna tanto com o inglês (pois depende da oralidade) quanto com os alunos dos anos iniciais (pois demanda interação constante com eles) e, ao fazê-lo, expõe a professora em suas duas fragilidades: “*subject knowledge matter*” e “*pedagogical knowledge matter*”.

A falta ou a má formação de Edna resulta em uma situação de extremo sofrimento profissional: ao expressar que passou “mal de nervoso” e que se sentiu completamente “perdida”, Edna encontra-se, em nossa hipótese, imersa em um processo caracterizado por Veenman (1984) por *reality shock* ou, como vem sendo traduzido entre nós, choque de realidade.

O choque de realidade é definido pelo autor como um processo de extremo sofrimento enfrentado por professores em seus primeiros anos de atuação em sala de aula. É o momento em que eles se deparam com a dura realidade do dia a dia em classe, totalmente contraposta aos “ideais missionários” (1984, p. 143, tradução nossa) dos cursos de formação de professores. Contudo, cabe ressaltar que o *reality shock* refere-se aos professores em início de carreira e/ou até o terceiro ano de atuação, que tiveram, apesar de tudo, formação inicial para atuar em suas salas. No caso aqui analisado essa situação é um pouco diferente já que, apesar de retratar uma professora em grande choque de realidade devido ao seu primeiro ano de contato com o segmento de ensino dos anos iniciais, ela – ao contrário dos professores focalizados por Veenman – nunca teve formação para tal. Além disso, o caso da professora se faz ainda mais interessante quando notamos que a docente também realizou um curso de Pedagogia à distância, ou seja, teve contato com conhecimentos pedagógicos dos anos iniciais, mas nem esse curso a poupou do choque de realidade com os anos iniciais:

Eu vou ser sincera: o curso de Pedagogia que eu fiz não tinha a mesma qualidade de uma faculdade presencial. Eu ia para o curso em um sábado por mês, não tinha como aprender algo realmente. *Esse é um curso oferecido para você ter o diploma.* Contudo, acredito que, independentemente do curso, *nós aprendemos sempre na prática*, as faculdades não te preparam e não te ensinam nem a preencher um diário. Você acaba tendo que *sofrer na prática para aprender*(EDNA, informação verbal, 2017).

É importante destacar as representações de docência que a professora parece partilhar. Como se transportada para a idade da “vocação” e do “oficio” de Tardif (2013a), a precarização de condições de trabalho e a falta de formação na visão da professora parecem ser condição *sine qua non* do trabalho do professor, algo intrínseco que todos os docentes deveriam considerar passar: “O suporte poderia ser maior, principalmente na parte dos *flashcards*. Entretanto, acho que isso faz parte do nosso trabalho como professor, a parte de preparar suas aulas e ir atrás do material, se virar” (EDNA, informa o verbal, 2017). Essa representa o   tão fortemente construída para Edna que seu sofrimento em ministrar as aulas do projeto foi tomado como “prova o divina”: “Eu nunca havia pego aulas com as crianças.

Eu penso que esse ano *Deus colocou desafios no meu caminho*” (EDNA, informação verbal, 2017).

Quanto às categorias de Shulman (1986), tanto a professora Edna quanto as outras professoras do Grupo B parecem ter representações muito parecidas a respeito do “*subject knowledge matter*” e do “*pedagogical knowledge matter*”.

Para Edna, não dominar o conteúdo (*subject knowledge matter*) também é – senão o principal – um dos maiores pontos de angústia de seu trabalho:

P: Como você se sentiu?

E: Angustiada, porque eu não sabia o que fazer com os alunos, já que eu não era fluente. No começo *eu nem dormia à noite pensando nas aulas e agora eu não tenho mais medo de trabalhar com os alunos, de passar as atividades* (EDNA, informação verbal, 2017).

A falta do “*subject knowledge matter*” é uma grande fonte de mal estar profissional, pois, em sua visão, há uma percepção bastante clara de que basta saber o conteúdo para que um professor ensine. Quanto às dificuldades em relação ao “*pedagogical knowledge matter*”, Edna parece considerá-las mais fáceis de lidar, superáveis com o passar do tempo:

P: Como você se sentiu quando você entrou na sala pela primeira vez?

E: [...] *Agora eu estou lidando melhor com isso, mas no começo foi bem difícil* (EDNA, informação verbal, 2017).

Nos depoimentos da professora Aurora e Selena também percebemos relatos parecidos. A professora Selena, por exemplo, apesar de não ter ficado tão angustiada como a professora Edna a respeito do domínio da LI, relatou que esse era seu problema inicial, além de precisar se adaptar às especificações da “metodologia”:

Agora eu me sinto segura, no começo foi algo difícil. Você, como professor, precisa se habituar ao tempo do projeto. Você tem 30 minutos em que precisa mostrar o tema para os alunos e desenvolver isso com eles, sem utilizar nenhuma escrita. É bem diferente do fundamental II, em que você pode passar algo na lousa, levar os alunos para a informática.

Contudo, assim como Aurora que relatou “adaptar-se aos anos iniciais”, o “*pedagogical knowledge matter*” foi uma questão secundária no depoimento das duas professoras.

Dessa forma, analisando as entrevistas do Grupo B, corroboramos Lima (2016) quando esta afirma que há uma crença de que ensinar LI para crianças é uma tarefa mais fácil do que para adultos e que apenas saber o conteúdo e adquirir saberes relacionados à experiência podem ser suficientes para sanar as lacunas de formação. No que se refere ao

professor de LI, parece haver uma supervalorização do conhecimento do conteúdo em detrimento dos demais saberes profissionais, a ponto de existir um grande mal estar profissional quando este não se faz presente nos saberes dos professores.

Destarte, apoiamos a ideia de que definir objetivos, metodologias e conteúdos a serem ensinados e explorados no processo de ensino de LIC deve preceder a inclusão da disciplina nos anos iniciais (LIMA, 2016; ROCHA, 2008; SANTOS, 2009), além da necessidade de, antes de tudo, “definir quem deve formar os professores que atuam nesses segmentos” (LIMA, 2016, p. 36).

Assim, compreendendo que muitos professores desconhecem os saberes relativos ao ato de ensinar, o que pode dificultar a profissionalização do ensino, tendo em vista que todas as profissões devem formalizar seus saberes (GAUTHIER et al., 1998), propomos na subseção a seguir reunir dados de nossas entrevistas que nos auxiliem a propor uma primeira investigação dos saberes mobilizados pelos professores no contexto do *Early Bird*.

4.2.3 Os professores do projeto *Early Bird* e a prática docente

Ao se referir ao tema dos saberes e conhecimentos docentes, Nóvoa (2011, p.75) afirma que este “é difícil de aprender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência”, ou seja, é um conhecimento difícil de ser classificado, compreendido e organizado.

Quando nos voltamos para a situação dos professores de LIC, o estudo de seus saberes fica ainda mais complexo, pois, apesar dos grandes avanços no campo acadêmico-científico nacional e internacional (SANTOS, 2009; ROCHA, 2006, 2008; MARINS, 2005), este ainda não tem oficialmente um lugar de divulgação e reprodução, já que não se constitui como parte compulsória das grades curriculares dos cursos de formação inicial em Letras de nosso país. Nesse contexto, sem conhecimentos específicos aos quais recorrer, uma grande parte (senão todos) dos professores de LIC atua em escolas públicas ou particulares brasileiras sem a devida habilitação para tal.

Com os docentes entrevistados do projeto *Early Bird* esse cenário não é diferente. Nas entrevistas, com o objetivo de investigarmos quais saberes os professores mobilizavam

em suas práticas – uma vez que não tinham currículo, projeto pedagógico, formação e recursos materiais – perguntamos a eles a que recorriam para planejar e montar as aulas de acordo a “metodologia” proposta. Dessa forma, nossa terceira categoria empírica foi chamada de “Os saberes mobilizados pelos professores em suas práticas”.

Com isso, nosso esforço nesta subseção é identificar a prática desses professores levando em consideração o que resultou dela, ou seja, o que os professores produziram a partir das informações e materiais que possuíam. Assim, acreditamos que ao conhecer e delimitar essas práticas, podemos acrescentar um pequeno passo rumo à profissionalização dos professores LIC.

Para operacionalizar nossos dados, nos valem do conceito de *learning from experience* (aprendizado a partir da experiência) de Shulman (1986) de modo a compreendê-lo como um componente fundamental da construção de saberes constituintes da docência. Para o autor, o aprendizado a partir da prática é o que melhor define o “aprendizado para ensinar”, pois é por meio dele que ocorrem as oportunidades de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas ao microcosmo do cotidiano da sala de aula.

No entanto, o autor salienta que um aprendizado do tipo *learning from experience* só é possível quando validado em “instâncias de formação docente” (p. 39) construídas a partir de um repertório de experiências chamado de *artifact of scholarship*. O *artifact of scholarship* pode ser definido pelo arcabouço de experiências, vivências, casos, erros, acertos e estratégias que um professor iniciante pode apreender em seu exercício profissional quando entra em contato com a prática de um professor mais experiente. Por isso, Shulman avalia que uma das maneiras de avançar as pesquisas sobre os saberes docentes é olhar para a prática de nossos pares, a fim de observarmos o que se é feito e aprendermos com essas observações.

Com efeito, ao analisarmos nossos dados nesta subseção consideramos, primeiramente, que os professores do projeto *Early Bird* não podem ser considerados, de acordo com Shulman, professores experientes. De fato, por ser uma área ainda muito incipiente, os docentes *Early Bird* parecem estar imersos em um cenário de “aprendendo enquanto fazem”. Entretanto, esse contexto não nos impede de levantarmos dados importantes para a discussão dos saberes docentes dos professores de LIC, ao contrário. Em um caso tão particular, em que o foco na oralidade foi exigido, no qual nenhum tipo de *curricular knowledge* foi possibilitado, incluindo objetivos pedagógicos, identificar os indícios sobre a

prática desses professores nos auxilia a diagnosticar o caminho percorrido até este momento no projeto.

Assim, com base em seus depoimentos, apresentamos um quadro com as informações sobre onde os professores buscaram saberes para montar suas aulas, o que produziram a partir disso e o que lhes foi disponibilizado por material pela rede estadual de São Paulo:

Quadro 14: Levantamento das práticas dos professores participantes⁸

NOME (PROFESSOR)	RECURSOS	PRINCIPAL FONTE	O QUE PRODUZ
MARGOT	Não	Internet (Youtube); Professores com mais experiência.	Atividades de <i>listening and repeat</i> ; Temas interdisciplinares como: <i>colors e animals</i> ; Vídeos para introdução de cumprimentos e despedidas; <i>Flashcards</i> com atividades orais; Jogos lúdicos.
KELLI	PDFs disponibilizados por sua PCNP	Internet (Consulado Britânico, Youtube, ESL e Pinterest).	<i>Memory games</i> ; <i>Storytelling</i> ; Atividades interdisciplinares
DIANA	Não	Internet (Youtube, sites de jogos, áudios e músicas).	Jogos de tabuleiro; Músicas; <i>Storytelling</i> ; Produção de receitas: oral e escrita
AURORA	<i>Flashcards</i> cedidos pela coordenadora de sua escola	Internet; Livros didáticos de escolas particulares.	Brincadeiras, como: “stop”, “telefone sem fio”; Exercícios de vocabulário com <i>flashcards</i> ; Músicas.

⁸No quadro 14, optamos por descrever integralmente a fala dos professores entrevistados. Dessa forma, os termos em inglês foram por eles utilizados.

EDNA	Não	Internet (Sites sobre LIC e Youtube); Professores com mais experiência.	Músicas; Brincadeiras, como: telefone sem fio, vivo ou morto e <i>hangman</i> ; Exercícios de perguntas e respostas com <i>flashcards</i> ; Exercícios para memorização de vocabulário.
SELENA	Não	Internet (Youtube); Professores com mais experiência.	Brincadeiras de perguntas e respostas com os <i>flashcards</i> ; Jogos lúdicos; Músicas e vídeos para introdução de vocabulário.
LEONARDO	Materiais disponibilizados pela coordenação da sua escola	Internet; Materiais didáticos diversos; Materiais desenvolvidos em experiências anteriores.	Atividades contextualizadas ao repertório dos alunos, tais quais: “Going to the Supermarket”; Vídeos.
JOÃO	Materiais disponibilizados pela coordenação da sua escola	Internet (Youtube); Professores com mais experiência; Materiais didáticos diversos;	Jogos lúdicos com uma bola, por exemplo. Perguntas e respostas para prática de frases; Músicas.
VAL	Materiais disponibilizados pela coordenação da sua escola	Internet.	Brincadeiras; Atividades interdisciplinares.
VALENTINA	Não	Colegas de profissão; Materiais desenvolvidos em experiências anteriores.	Brincadeiras lúdicas; Produção de cartazes com vocabulário; Jogos; Atividades interdisciplinares.

Fonte: a própria autora

Quanto aos recursos, é importante destacar que os professores que disseram ter recebido algum tipo de material fosse da escola, de coordenadores ou PCNPs - com exceção da professora Kelli - relataram que esses não eram específicos do programa *Early Bird*, mas sim *flashcards*, CDs ou DVDs com atividades de LIC entregues de forma despadronizada

para eles. Essa informação nos permite concluir que se algum tipo de material oficial do programa foi entregue nas escolas, isso não ocorreu para toda a rede.

Já os professores que não receberam material algum, alegaram que esse fator os prejudicou tanto no momento de construção de suas aulas quanto financeiramente. É o que se faz presente nos depoimentos de Diana e Selena, por exemplo: “Nós não temos recursos nenhum, isso é um absurdo. Isso acontece até mesmo com relação a conteúdos, nós teríamos que ter um plano a ser seguido de acordo com as salas” (DIANA, informação verbal, 2017).

Selena, por sua vez, relatou:

Eu gostaria de ter mais recursos para desenvolver as atividades. Todos os flashcards que eu tive que montar, eu não montei de qualquer jeito, eu não peguei uma folha de sulfite e simplesmente coleí na parede. Eu tive que comprar folhas coloridas para montar os flashcards e colar, e todos esses materiais do projeto saem do bolso do professor. Se você quer trazer algo diferente, você tem que arcar com esses gastos (SELENA, informação verbal, 2017).

Ainda assim, em meio à escassez de materiais, podemos perceber o esforço dos professores em produzi-los, especialmente os visuais, como cartazes, *flashcards*, jogos, etc, que dão corpo para as atividades orais. O professor Leandro, por exemplo, chama esse esforço criativo docente de “mania de professor”. Para ele, a partir do momento em que pouco se é dado e muito se é cobrado, “qualquer panfleto da rua vira tema de aula” (LEANDRO, entrevista, 2017):

Às vezes algo vem parar nas minhas mãos e eu penso que isso daria uma aula. É um trabalho bem criativo e intuitivo. Muitas vezes eu pego um livro do ensino médio que possui um anúncio ou uma figura e penso que posso utilizar isso também com meus alunos do ciclo I (LEANDRO, informação verbal, 2017).

A criatividade parece ser um fator inerente ao trabalho do professor de LIC, principalmente quanto à produção de recursos. Docentes como Val, João, Margot e Aurora afirmaram utilizar a lousa para desenhar os objetos referentes ao vocabulário que estavam explorando quando não podiam contar com a infraestrutura da escola. Outros professores como Margot, Diana, Edna e Kelli disseram recorrer a páginas virtuais para elaborar materiais e imprimir atividades para as crianças.

Ao serem questionados sobre que tipo de material eles gostariam de ter disponíveis nas escolas, os professores sugeriram a aquisição de um livro didático que trouxesse músicas para o trabalho oral com os alunos, atividades de colorir, e atividades de *listening and repeat*,

nos quais os alunos pudessem visualizar as imagens que estavam aprendendo. Outros professores sugeriram que a escola adquirisse rádios e TVs particulares ao projeto, já que a proposta exige recursos audiovisuais em todas as aulas. A professora Selena lamentou não ter uma sala específica de LIC, pois seria um lugar onde ela poderia expor os *flashcards* e alguns trabalhos de desenhos feitos pelos alunos, além de ser um espaço onde a imersão no inglês ficaria mais concreta e palpável.

Quanto às fontes buscadas pelos professores para encontrarem subsídios, conteúdos e saberes no momento de construção de suas aulas, todos, com exceção de Valentina, afirmaram recorrer à Internet. De fato, a Internet é a fonte mais citada, com destaque para a página digital de compartilhamento de vídeos *Youtube*, na qual os professores buscam vídeos de diversas temáticas, encontrando “inspiração” para planejar os conteúdos de suas aulas. Além disso, professoras como Margot, Edna, Aurora e Kelli disseram utilizar os vídeos encontrados no *Youtube* para, por exemplo, introduzir a temática do dia, fazer o *input* antes de atividades orais e, até mesmo, iniciarem brincadeiras e/ou momentos de descontração do uso da língua. Ademais, a professora Kelli especificou outras páginas que costuma acessar para obter saberes para suas aulas como; a *British Council*, a *ESL-Kids* – onde encontra planos de aulas, *flashcards* e temas propícios aos anos iniciais – e a página *Pinterest*, onde busca atividades de outros professores de LIC para poder se inspirar.

Já os colegas de profissão com mais experiência em LIC foram citados como sendo a segunda fonte de informação mais procurada pelos professores entrevistados. Esse dado nos chamou atenção pois, ao questionarmos quem eram esses colegas mais experientes, professores como Aurora, João, Margot e Selena disseram se tratar de amigos que trabalhavam em escolas particulares ou em cursos livres de idiomas que os ajudavam com dicas sobre os anos iniciais e repassavam atividades do sistema de ensino que trabalhavam para que eles adaptassem e reproduzissem nas aulas do *Early Bird*. Essa situação revela ainda mais o caráter precário e pouco sistematizado do projeto, uma vez que ao deixar os professores sem recursos e formações, esses recorriam ao que podiam, mesmo que não fossem atividades voltadas para a proposta oral do programa.

Ainda assim, cabe salientar que a socialização de saberes entre os pares se faz importante, pois:

[...] é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência

individual, por vezes limitada, mas sobretudo, na discussão coletiva (CUNHA, 2012, p. 14).

Dessa forma, quando recorrem aos próprios pares, os professores estão, de acordo com Tardif (2013b), dividindo e construindo um saber prático sobre suas atuações ou, em outras palavras, estão concretizando a “construção da prática partilhada dos saberes entre os professores” (TARDIF, 2013b, p. 53). Essas informações são relevantes ao contexto do projeto *Early Bird* porque, sem formação universitária ou da própria rede para se valerem, o *learning from experience* parece ser, além da criatividade, o único aspecto em que os professores podem basear suas aulas.

Ainda sobre as fontes, apenas três professores citaram buscar saberes em materiais didáticos de outras escolas e dois disseram contar com as experiências anteriores para construir suas aulas.

Assim, munidos de experiências compartilhadas e muita criatividade, os professores entrevistados parecem planejar suas aulas, nas palavras de Margot, “sem rumo para trabalhar com essas crianças” (informação verbal, 2017). Por rumo compreendemos a delimitação de estratégias e habilidades, currículo, objetivos e projeto pedagógico.

Notamos assim que a produção dos professores, mesmo destinada a um projeto oral, mescla as diferentes habilidades do processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Professoras como Valentina, Diana e Val afirmaram desenvolver com os alunos atividades escritas. De acordo com elas, essas atividades são secundárias em suas aulas, “uma complementação” (VALENTINA, informação verbal, 2017), mas que ainda existem, pois a falta de norteamento pedagógico, materiais, objetivos claros, etc, possibilita a abertura de espaços para que os professores trabalhem com aquilo que possuem.

Unanimamente, todos os professores alegaram não compreender por quais motivos a escrita não pode ser ao menos introduzida nos últimos anos do Ensino Fundamental I. No caso de professores dos primeiros e segundos anos, como Margot e Selena, as atividades escritas realmente não eram abordadas, entretanto, ambas professoras corroboram a necessidade de um material físico para que os alunos possam entender a LIC como uma disciplina “séria”: “O que eu percebo é que os alunos acham que a aula de inglês é um passatempo. Eles me perguntam toda hora: “Vidinho de novo, professora? Nós não vamos fazer nada?” Eles não entendem que assistir vídeo, cantar e brincar é fazer aula” (MARGOT, informação verbal, 2017). Compreendemos que uma das responsabilidades dos professores é significar e ressignificar as aulas para seus alunos, mas, ao analisarmos os dados, entendemos

que o contexto de precarização dos docentes é tão complexo que eles próprios não encontram significado para o que estão fazendo. Além disso, a relação dos alunos também parece indicar que o próprio modelo de aula proposto pelo projeto parece alheio a vivência cotidiana que os alunos possuem do que seja uma aula, evidenciando o caráter dissonante do *Early Bird* em relação aos modelos já consolidados.

De fato, as habilidades no ensino de uma LEC é uma questão que gera discussões profícuas em estudiosos da área. Autoras como Cameron (2001, 2003) e Rocha (2007, 2008) compartilham do pensamento de que a aprendizagem de uma LE não ocorre de maneira compartimentada e isolada, e por isso propõem, ao contrário da divisão tradicional, o modelo da “linguagem em uso” (CAMERON, 2001, p. 17-19) no qual a criança está em contato principalmente com a linguagem falada em situações reais de uso, proporcionando a prática natural da linguagem. Dessa forma, por conta de seu caráter inter e transdisciplinar, o aprendizado de uma LEC deve buscar englobar todas as habilidades, embora, de acordo com Krashen (1987), a produção de escrita e fala não deve ser exigida de alunos iniciantes a não ser que estejam preparados para desenvolvê-las.

No que se refere à habilidade *auditiva*, Philips (2003) destaca que “são extremamente importantes em aulas de línguas, ao proverem uma fonte rica de dados linguísticos com os quais as crianças começam a construir sua própria ideia de como a língua funciona” (p. 17). Por isso, de acordo com Santos (2010), é aconselhável aos professores usarem sempre a língua-alvo em sala de aula, além de outras ferramentas que proporcionem o *input* das crianças com os sons da nova língua como, por exemplo, figuras e *flashcards*. Além disso, Santos (2010) afirma que atividades como “ouça e responda”, “mestre manda”, “ouça e desenhe”, “ouça e pinte”, “conte histórias”, dentre outras, “não somente possibilitam prática auditiva excelente, mas também oferecem oportunidades para incorporar na turma de LE inteligências múltiplas por meio de colagem, pintura e confecção de objetos simples” (PINTER, 2006, p. 50-51).

Já a habilidade *oral* – foco do projeto *Early Bird* – só pode ser compreendida e desenvolvida a partir do momento em que seu uso seja feito de forma significativa e, principalmente, no contexto em que os aprendizes estão inseridos. Como uma habilidade de uso ativo da linguagem, Phillips (2003) aconselha que se ensine primeiramente pequenas frases que envolvam a linguagem cotidiana de sala de aula, comandos, solicitações, cumprimentos, dentre outros, possibilitando que as crianças se acostumem com o som e o ritmo da língua. Santos (2010) ainda acrescenta que é indispensável que o aluno entenda e

conheça as razões pelas quais está desenvolvendo as atividades orais pois, com o passar do tempo e envolvimento com a língua, “aumentará sua capacidade em usá-la e manipulá-la, passando, a produzir narrativas e descrições, a desenvolver pesquisas, atividades de contar histórias, de lacunas de informação e trava-línguas, por exemplo” (SANTOS, 2010, p. 439). Assim, o bom desenvolvimento das habilidades orais depende muito do bom desempenho do professor: este deve estar atento a abordar temas interessantes e motivadores, que auxiliem a criança a criar bases linguísticas na aprendizagem da língua adicional.

Quando à habilidade *leitora*, Rocha (2008) alega que, apesar da oralidade ser a principal fonte linguística na aprendizagem das crianças, a segunda fonte é a leitura. De acordo com Santos (2010) “a leitura em LEC pode ser desencadeada de diferentes maneiras, por meio do aprendizado dos sons e letras, leitura de palavras, mediante uso de *flashcards*, ou, ainda, de frases, desde que veiculem sentido e não sejam apresentadas isoladas”. Uma outra maneira de desenvolver essa habilidade em crianças é por meio de contação de histórias; uma leitura audível de histórias de livros com figuras, em que o professor mostre as palavras e os desenhos enquanto lê, possibilitando às crianças associar sons e significados com símbolos escritos (TONELLI, 2007).

Por fim, a habilidade *escritora* é a que Santos (2010) alega ser a mais cercada de polêmicas. Há um debate profícuo em torno do desenvolvimento da escrita nas aulas de LEC onde se expõem ideias bastante discrepantes: embora estudiosos como Cameron (2001) e Phillips (2003) aleguem que, em geral, a introdução de uma LE deve ocorrer primeiramente pela audição e fala, depois leitura e, por último, pela escrita, Santos (2010) aponta que nas escolas o caminho é inverso, “já que desde o primeiro ano as crianças são convidadas a escreverem na língua-alvo (2010, p. 440). Ainda assim:

A escrita em LE é capaz de adicionar outra dimensão ao processo de aprendizagem, em que aos estímulos visuais e auditivos, acrescentam-se os táteis, de produção com as próprias mãos, o que permite expressar personalidade, consolidar a aprendizagem em outras áreas, auxiliar na memória e desenvolvimento consciente na língua (SANTOS, 2010, p. 441).

Assim, entendemos que os esclarecimentos insuficientes e a falta de recursos didáticos fazem com que os docentes recorram a atividades que abordem as diferentes habilidades e, quando não o fazem, a obrigação da oralidade é fonte de grandes esforços criativos e financeiros, gerando uma atmosfera de mal estar profissional. Cabe registrar novamente que, de acordo com a literatura, a exclusão ou inclusão de habilidades no processo

de ensino e aprendizagem de uma LEC não é determinante para seu bom desenvolvimento, mas sim a falta de reflexão e compreensão de seus usos. Além disso, outros fatores são mais prejudiciais ao ensino de LEC como a falta de formação adequada dos professores, a falta de objetivos e estratégias de ensino, currículo, métodos a serem trabalhados e projeto pedagógico.

Reiteramos, baseados em afirmações de Lima (2016), que a supervalorização do conhecimento do conteúdo em detrimento dos demais saberes profissionais e a crença de que dar aulas para crianças pareça ser uma “tarefa” mais fácil do que para adultos são alguns dos fatores que dificultam a atuação do professor de LIC no Brasil. Por isso, ao deparar-se com contextos de precariedade onde sua boa vontade é, por vezes, seu único auxílio, o professor de LIC se vê sozinho na empreitada de assegurar aos alunos os benefícios reais da aprendizagem de uma LE.

Essas proposições são flagrantes em contextos como o do *Early Bird*, no qual observamos como as ações do Estado resultam em uma reconfiguração do campo de formação de professores. Ao fragilizar as atividades formativas do *Early Bird* na rede, o Estado parece ter interrompido o “jogo” (BOURDIEU, 1976) e, conseqüentemente, as regras tácitas de valorização das disputas em torno da formação. Essa atitude, em nossa visão, faz parecer que a SEE coloca em xeque a necessidade da existência de um campo de formação de professores para LIC, pressupondo que, uma vez equipados de “*subject knowledge matter*”, os professores não precisam mais cursar quaisquer atividades formativas sobre a proposta internacional contratada.

Como resultado, a análise de nossos dados empíricos revela que a nulidade da formação trouxe a esses professores grandes desencontros: a rede, que desde 2009 investe amplamente na unificação curricular de todas as suas unidades com o programa “São Paulo faz Escola”,⁹ não faz o mesmo com o projeto *Early Bird*, deixando a seus docentes o espectro da proposta. Como vimos, apesar de mobilizarem saberes e buscarem recursos em diversos tipos de fontes não oficiais, a preterição da formação e a falta de sistematização do projeto trouxe aos docentes um retrocesso profissional nas concepções de Tardif (2013a) e outros autores da profissionalização docente.

⁹ De acordo com as informações da página virtual oficial da SEE, o programa “São Paulo faz Escola” é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula com o objetivo de garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos da rede.

Assim, ao concluirmos este capítulo, voltamos a recorrer aos autores da formação docente (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2000; CHARLOT, 2010; GATTI, 2010, entre outros), e aos pesquisadores da formação de professores de LEC (ALMEIDA FILHO, 2003; MOITA LOPES, 1996; ROCHA, 2008; TONELLI, 2005, entre outros) como forma de reiterar a importância da formação universitária para os professores de LIC. Esta formação importa não somente enquanto requisito para o credenciamento legal na profissão (ou para a apropriação acadêmica e científica do capital necessário para exercê-la), mas também como forma de configurar uma *profissionalização docente* no sentido de adquirir conhecimentos especializados e formalizados de alto nível que auxiliem os docentes a sustentar e legitimar seus julgamentos e atos profissionais. Desta forma, estes profissionais adquirem não somente autonomia profissional e intelectual para lidar com contextos precários onde a mobilização de saberes é extremamente necessária, mas, inclusive, criticidade para diagnosticá-los e, assim, contestá-los quando esses lhes forem apresentados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste estudo, quando comparei minha relação com o projeto *Early Bird* à relação do velho de Hemingway e seu peixe, o fiz na tentativa de posicionar-me em todas as discussões aqui propostas: sou pesquisadora, mas também fui professora do programa por dois anos e meio. Enquanto professora, acredito na importância de iniciativas como a do projeto e compreendo meu trabalho como propulsor do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira adicional nos anos iniciais. Enquanto pesquisadora, ciente de minhas limitações, procuro exercer aquilo que Bourdieu (1976) descreve como “poder social” inerente à tarefa de pesquisar: distanciada do objeto, posso, enfim, exercitar meu pensamento crítico e tomar com clareza as minhas posições.

Dessa forma, tanto a professora quanto a pesquisadora propõem uma interpretação final dos dados levantados até esse momento.

Ao longo do trabalho, nosso esforço sempre foi direcionado a explicitar a LIC como um capital de valor e muito lucrativo (economicamente e/ou simbolicamente) no campo educacional e nos campos que acreditamos terem feito o movimento de *entrada* em seu interior. Elegemos para apreciação os campos científico e econômico e, a partir deles, demonstramos como a posição centralizada da LIC a tornou o principal capital dentro de nosso espaço concorrencial hipotético: o *Subcampo das LEs*.

Com sua presença legitimada por essas ações, a LIC, hoje, encontra-se facultativamente em grande parte das grades curriculares do país tanto públicas quanto privadas e movimenta a produção não somente de materiais didáticos (como livros e materiais audiovisuais), mas também o chamado *mercado de formação docente* (SOUZA; SARTI, 2013). Esse mercado, como vimos, muito se relaciona com as *rotas alternativas* de Zeichner (2013) ao estabelecer argumentos alternativos à formação universitária e oferecer um tipo de “formação tamanho único” (SILVA, 2015), rápida e barata, que afirma suprir as lacunas formativas dos professores da educação básica oferecendo-lhes bens simbólicos (capitais culturais) nos quais podem se apoiar.

No caso da LIC, podemos dizer que seus professores figuram como público cativo desse mercado, pois – além de não possuírem formação inicial de nível superior para o trabalho nos anos iniciais da educação básica – existe um pressuposto bastante disseminado no campo de que ministrar aulas de LI para crianças seja mais fácil do que para alunos mais velhos ou adultos (LIMA, 2016). Tal pressuposto reforça os argumentos de que não há necessidade de aprender sobre o processo de ensino-aprendizagem de LIC em espaços oficiais de formação como a universidade, já que ela própria vem sendo, visto as discussões do capítulo 2, descapitalizada (CRUZ, 2016) de suas funções devido às crises hegemônica, institucional e de legitimidade que enfrenta desde a década de 1990 (SOUSA SANTOS, 2011). Com efeito, em nossa visão, a fragilidade dessa situação promove na formação dos professores de LIC práticas formativas pasteurizadas, advindas de rotas alternativas que distanciam o profissional de uma formação crítica-reflexiva de seus saberes.

Nesse contexto, ao nos voltarmos para o caso do projeto *Early Bird* notamos que o cenário revelado em nossa pesquisa indica uma situação muito mais complexa e alarmante para a formação docente brasileira.

Como discutido, no primeiro momento da trajetória de implementação do projeto, a universidade foi excluída do processo e teve seu papel como formadora preterido a uma posição de nulidade. Contudo, para sanar a lacuna de formação, a SEE – aqui sempre assumida como Estado – estabeleceu uma parceria com um agente internacional desconhecido até aquele momento pela rede paulista e o legitimou a credenciar e formar os professores de LIC. Esse agente foi o responsável por apresentar uma “metodologia” oral pela qual as aulas da rede deveriam ser norteadas. Assim, a partir dessas determinações, e baseando-se em discursos legítimos no campo educacional, o Centro Holandês *Early Bird* estabeleceu-se como orientador de um projeto desenvolvido pela maior rede pública estadual do país.

Todavia, com o passar do tempo, o agente internacional foi se desobrigando da responsabilidade de oferecer uma formação para os professores da rede e se ausentando de todo o processo: desde sua única aparição em 2013 não tivemos mais acesso a qualquer divulgação de dados oficiais que reafirmassem o vínculo entre a SEE e o Centro holandês. Como resultado, algumas atividades formativas esporádicas realizadas pela SEE foram as responsáveis por transmitir de forma superficial e desconexa as informações sobre um suposto “espectro metodológico” ainda exigido aos professores do programa.

Na análise de nossos dados documentais e bibliográficos realizada no capítulo 3, esse cenário já nos causou grande estranhamento. Pressupomos junto a Lima (2016) que as informações pouco padronizadas que foram veiculadas nas videoconferências e resoluções, aliadas ao fato de ter a SEE assumido para si a tarefa de formar professores através da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP), poderia se tratar de uma configuração de rotas alternativas de formação (ZEICHNER, 2013) na rede estadual de São Paulo. Além disso, a ideia de que a universidade (enquanto uma das instituições oficiais de formação docente) foi preterida em prol de um mercado transnacional de educação que goza, inclusive, de legitimidade simbólica (SOUSA SANTOS, 2011), nos levou a compreender o Estado como agente responsabilizador das dinâmicas em torno da entrada dessas formações alternativas na seara dos professores de LIC no país.

Contudo, nossos dados empíricos mostraram-se essenciais para, primeiro, entendermos como ocorreu a formação de professores no projeto em uma história não documentada e, segundo, identificarmos nas vozes dos professores entrevistados as impressões que surgiam à respeito de suas práticas de acordo com as informações que lhes foram dadas sobre o projeto. Assim, ocupando-nos de analisar a trajetória de implementação do *Early Bird* por meio do depoimento desses participantes, concluímos que a configuração do campo da formação de professores como costumamos compreendê-lo sofreu importantes alterações.

Em nossa visão, o que ocorreu no caso do projeto *Early Bird* não se configura apenas como um flagrante das disputas em torno da formação de professores de LIC e o quanto isso pode demonstrar a inserção de um mercado formativo não oficial, porém legitimado pelo poder público. Para além disso, o caso ilumina que essas disputas, antes tão inerentes ao campo da formação de professores, podem estar passando por um processo que colocam em questão seus objetos de disputa, sua *illusio*, e, portanto, sua própria subsistência.

Ao pulverizar a formação da EFAP, eliminando-a por completo depois de pouco mais de dois anos de implementação do projeto, a SEE vai de encontro a concepções legitimadas no campo da formação docente e também as que são referentes à profissionalização docente. Esse fator ocorre porque a SEE, enquanto Estado, é detentora de “uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores” que o permite “exercer um poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes capitais específicos” (BOURDIEU, p. 99, 2005). Desse

modo, o Estado tem o poder de definir qual capital ou qual campo vale a pena priorizar na disputa e, também, qual dentre eles é merecedor de reprodução na sociedade (BOURDIEU, 2005). Por isso, quando a SEE movimenta-se para desvincular as propostas de formação do projeto *Early Bird*, ela exerce seu poder como representante do Estado e pretere a formação de professores ao *status* de prescindível.

Já no que se refere à profissionalização docente, essa ação da SEE demonstra a aproximação do projeto *Early Bird* às idades da vocação e do ofício de Tardif (2013a) causando – como vimos – um retrocesso à constituição do ensino como profissão. Apesar disso, no processo das entrevistas, ao nos esforçarmos para identificar nos depoimentos dos professores do projeto os saberes mobilizados em suas aulas, acreditamos que esta dissertação apresenta e evidencia estratégias mobilizadas pelos próprios docentes que, quando colocadas em prática, os desvinculam das idades da vocação e do ofício, aproximando-os de uma prática docente profissionalizada.

Além disso, o contexto de precarização e de falta de formação docente foi fonte de grandes conflitos tanto para professores que não dominavam o “*subject knowledge matter*” (SHULMAN, 1986) quanto para aqueles que não viam na abordagem oral um problema a ser enfrentado. A falta de atividades formativas, a ausência de currículo e de recursos materiais, foram e são fatores que colocam à prova o êxito das aulas de LIC na rede.

Assim, parece-nos pertinente afirmar em nossa interpretação final que o caso do projeto *Early Bird* expõe a ocorrência de duas situações para a formação de professores. A primeira diz respeito a tendência de pulverização dos mercados voltados à formação docente; a segunda aponta para a possibilidade de derrogação e eventual supressão deste campo específico. Essa inusitada possibilidade ocorre, ao que parece, em função da relativização, por parte do Estado, da validade da disputa. Se não há disputa, não há jogo. Em outras palavras: se não há disputa pela formação de professores (por definir onde, quando e por quem devem ser formados), não há razão de existência de um espaço concorrencial em torno do tema.

Como resultado de todo esse processo, temos as vozes de nossos professores entrevistados indicando que a falta de respaldo formativo, unida a outros problemas como infraestrutura e ausência de material didático no projeto, ressaltam a necessidade e a validade da disputa em torno da formação docente. O jogo precisa se

manter ativo – ele precisa ser jogado – ou, então, a tendência é caminhar em direção ao retrocesso do conhecimento docente enquanto profissão. Evidentemente não nos referimos a qualquer formação, mas sim àquela que envolva diferentes instâncias que, como proposto por Zeichner (2013), *transformem* o sistema atual de formação sem que a universidade precise ser excluída do processo. Para essa agenda, podemos incluir a aproximação da formação inicial dos professores de LIC para mais perto da prática, a fim de realizá-la em contextos que, mais tarde, eles poderão lecionar. Também, proporcionar formações mais clínicas, nas quais as escolas sejam locais para essa atividade e os professores com mais experiência sirvam como mentores dos iniciantes. É importante ressaltar que esse novo modelo formativo proposto deve ser democratizado em parcerias não somente entre a universidade e o poder público, mas também em conjunto com escolas e comunidades envolvidas no contexto específico.

Dessa forma, esperamos que este trabalho amplie o discurso da necessidade de uma formação profissionalizante que priorize uma parceria universitária, intelectual, teórica, direcionada aos saberes adquiridos por e na experiência, que promova novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de caso, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações, e que ajude a divulgar a inserção da LIC como disciplina compulsória nas grades curriculares na educação básica e nas grades do ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p.19-34.

AMARAL, N. F. O Ensino de línguas estrangeiras na formação integral das crianças: Abordagem Antroposófica. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de Línguas: Construindo a Profissão**, p. 69-96. Pelotas: Educat, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.

ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas**, n. 5, p. 11-26, 2001.

AURORA. **Entrevista I**. [Dezembro. 2017]. Entrevistadora: Emanuelle Perissotto de Assis. Sumaré, 2017. Arquivo .mp3 (35 min 24 seg).

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, maio/agosto, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, C. B. **A sociologia de Pierre Bourdieu e o campo da comunicação: uma proposta de investigação teórica sobre a obra de Pierre Bourdieu e suas ligações conceituais e metodológicas com o campo da comunicação**. 2003. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1998b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras**. Brasília: CNE/CES, 492/2001.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002b. 144 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The primary English teacher's guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.

BOURDIEU, P. O campo científico. **Actes de la Reserche en Sciences Sociales**. Tradução de Paula Montero. n. 2/2, p. 88-104, jun. 1976,.

_____. **Sociologia**. (Org. Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **As regras da arte.** Gênese e estrutura do campo literário. Lisboa: Editorial Presença, 1996.

_____. O campo econômico. **Actes de la Reserche en Sciences Sociales.** Tradução de Suzana Cardoso e Cécile Raud-Mattedu, nº 119, p. 48 – 66, set. 1997.

_____. **Esboço de auto-análise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Os usos sociais da ciência.** Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2003a.

_____. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 2003b.

_____. **Razões práticas. Sobre a teoria da ação.** 7a ed. Campinas: Papyrus, 2005.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Sobre o Estado.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CACETE, N. H. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional:** da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação. A referência da formação do professor de Geografia. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CALICCHIO, F. C.; FERNANDES, F. G. **Prática de ensino em língua inglesa I.** Maringá: Unicesumar, 2015.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners.** Cambridge: CUP, 2001.

_____. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**, v. 57, n. 2, p. 05-112, 2003.

CARVALHO, J. M. **A monarquia brasileira.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993. (Série Nossa História).

CASTRO, A. D. A licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v. L, n.100, ano XXL, out- dez. 1974, p. 627-652.

CATANI, D.; CATANI, A.; PEREIRA, G. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-85, mai/jun/ago, 2001 .

CELADA, M. **O espanhol para o brasileiro**. Uma língua singularmente estrangeira. 2002. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CELANI, M. A. A. **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CESTARO, S. A. M. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acesso em 28 ago. 2010.

_____. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

_____. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Cortez. 2014.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CLAUS, M. M. K. **A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COHEN, L.; MANION, L. Perspectives on classrooms and schools. In: **The Methods of Social Sciences**. Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1981.

COLOMBO, C. S. **O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para criança: a fala do professor em foco**. 2014. 227 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2014.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

COSTA, R. V. **Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro: ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso**. Campinas: 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

CRUZ, E. D. S. **Projeto OYE (2006) e a formação de professores de espanhol no Brasil: crise, desregulação e resistência(s)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

CUNHA, A. M. A. **A prática reflexiva do professor de inglês: mudanças de representações e construção de identidades**. São Paulo: 2003, 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

CUNHA, E. R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2012. Disponível em:
<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf>. Acesso em 20 mai. 2017.

DARLING-HAMMOND, L. Inequality and the right to learn: access to qualified teachers in California's public schools. **Teachers College Record**, v. 106, n.10, p. 1936- 1966, 2004.

DIAS, L. S.; GOMES, M. L. C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, 2004. p. 31-43.

EARLY Birdie. **Página oficial do Projeto Early Bird**. Disponível em: <http://www.earlybirdie.nl/>. Acesso em: 05 abr. de 2017.

EDNA. **Entrevista I**. [Dezembro. 2017]. Entrevistadora: Emanuelle Perissotto de Assis. Americana, 2017.Arquivo .mp3 (40 min 12 seg).

ELLIS, G. **Developing intercultural competence with children in the english language class**.Thresholds, 2004.Disponível em: www.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf. Acesso em 12 set. 2017.

ENCONTRO DOS CENTROS DE LÍNGUAS DA UNESP, 3., 2016, Londrina.

ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1., 1996, Florianópolis.

_____. 2., 2000, Pelotas.

_____. 3., 2009, Brasília.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. In: _____. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto Editora, 2009.

FREEMAN, D. **The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach**. Language Teaching. 35. p. 1-13, 2002.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p.57-70, jan/abr. 2008.

GAUTHIER, C. et al., **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIDDENS, A., SUTTON, P. M. **Conceitos essenciais da sociologia**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. Apresentação. In: ROCHA, C.H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

GIMENEZ, T.; TONELLI, J. R. A. Building an EFL curriculum for young learners: a Brazilian experience. **International Journal of English Language and Translation Studies**, Sebha, v. 1, p. 92-101, 2013.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Ed. Alínea, 2003.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 3. Ed. Cambridge: Longman, 2002.

HAUY, A. B. Séculos XII, XIII e XIV. In: SPINA, S. (Org.) **História da Língua Portuguesa**. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

IANUSKIEWTZ, A. D. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

JOÃO. **Entrevista I**. [Dezembro. 2017]. Entrevistadora: Emanuelle Perissotto de Assis. Araraquara, 2017. Arquivo .mp3 (42 min 53 seg).

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

JOHNSTONE, R. Addressing “the age factor”: some implications for language policy. **Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education**. Reference Study. Council of Europe, Strasbourg, 2002.

KELLI. **Entrevista I**. [Outubro. 2017]. Entrevistadora: Emanuelle Perissotto de Assis. Londrina, 2017. Arquivo .mp3 (14 min 19 seg).

KÖCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 180 p.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Prentice Hall International, 1987.

_____. **Second language acquisition and second language learning**. Prentice-Hall International, 1988.

KUMARAVADIVELU, B. A. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. Critical language Pedagogy, a postmethod perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

_____. Linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LEANDRO. **Entrevista I**. [Dezembro. 2017]. Entrevistadora: Emanuelle Perissotto de Assis. Araraquara, 2017. Arquivo .mp3 (52 min 15 seg).

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

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, A. P. **A formação de professores de língua inglesa para crianças**: a Efap como um caminho alternativo. Trabalho apresentado no Congresso Nacional de

Formação de Professores: Águas de Lindóia, 2016.

LIMA, J. P. C., et al. (2012). Estudos de caso e sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, 6(14), 127-144.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB** (on-line), Brasília, n.1, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 27 jul. de 2017.

MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 105-124.

MARGOT. **Entrevista I**. [Outubro. 2017]. Entrevistadora: Emanuelle Perissotto de Assis. Limeira, 2017. Arquivo .mp3 (18 min. 09 seg).

MARINS, I. M. M. **O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira**. 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2005.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S.L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MELLO, M. G. B. **Teaching English in the elementary school**: a study about public policy in the city of Rolândia, PR, Brazil. 2013. 149 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. de O. (Org.) **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2007. p.31-49.

MOITA LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: **Oficina de Lingüística Aplicada**, p.79-93. Campinas:

Mercado de Letras, 1996.

MOON, J. Teaching English to young learners: the challenges and the benefits. **British Council**, p. 30-34, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**, 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

_____. Professor se forma na escola. In: **Revista Nova Escola**, ed. 142, 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>> Acesso em 4 de ago. 2015.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. 189f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil**: o caso da língua inglesa (1809-1890). 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PAIVA, V. L. M. de O. **A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira**. Rio de Janeiro, 1991. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs). **Caminhos e Colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. **Speech and brain mechanisms**. Princeton: Princeton University Press, 1959.

PENIN, S. T. de S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 317-332, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200017&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200017>.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Artmed, 1999a.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Artmed, 1999b.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINTER, A. M. **Teaching young language learners**. Oxford: OUP, 2006.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de línguas estrangeiras da educação infantil: um estudo de caso**. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2001.

_____. Ensino de inglês na educação infantil. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Orgs) **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RANIERI, N. **Autonomia universitária**. As universidades públicas e a Constituição de 1988. São Paulo, Edusp, 1994.

RINALDI, S. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro**. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007, p.1-34.

RODRIGUES, C. J. L. **A clientela dos cursos de licenciatura de curta duração na Paraíba**: um estudo. João Pessoa: Editora UFPB, 1978.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984, p. 38-39.

SÃO PAULO, **Resolução SE 3**, de 16 de janeiro de 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_14.HTM?Time=28/09/2018%200:26:48>.

_____. **Resolução SE-29**, de 28 de maio de 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_14.HTM?Time=28/09/2018%200:28:07>.

_____. **Resolução SE 43**, de 5 de agosto de 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/43_14.HTM?Time=28/09/2018%200:29:09>.

_____. **Resolução SE 6**, de 19 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/6_16.HTM?Time=28/09/2018%2000:29:40>.

_____. EFAP. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2010/decreto-56460-30.11.2010.html>. Acesso em: 16 de mai. 2016.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas series iniciais: quanto antes melhor?**. Dissertação (Mestrado em Linguagem) Universidade Federal de Mato Grosso; 2005.

_____. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1.11, n.1, p.223-246, 2011.

_____. **Língua Inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 48(2), p.333- 351, jul./dez. 2009.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**. Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C.H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.** São Carlos: Claraluz, 2008.

SCHALATTER, M.; GARCEZ, P. M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: PAIVA, C. M., DUTRA, D; MELLO, H. (Orgs.). **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: a linguagem como prática social.** Belo Horizonte: alab/fale/UFMG, 2002.

SCHEIFER, C. L. **Ensino de língua estrangeira para crianças: entre “o todo” e “a parte”:** uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. 2008, 210 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades lingüísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola, 2009.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1987.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SELENA. **Entrevista I**. [Dezembro. 2017]. Entrevistadora: Emanuelle Perissotto de Assis. Americana, 2017. Arquivo .mp3 (41 min 30 seg).

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SHIMOURA, A. S. **Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador**. São Paulo: 2005, 184 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, I. R. O. **Por uma formação tamanho único**: curso de formação específica para professores da SEE/SP. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação (USP), 2015, 180p.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino – aprendizagem. **Revista de Letras Norte@mentos: Estudos Linguísticos e Literários**, Sinop, v. 4, n. 8, jul.dez. 2011. Disponível em: <http://projetos.Unemat-net.br/revistas_eletronicas/indez.php/norteamentos>. Acesso em: 5 out. 2016.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. In: **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, jul. –dez. 2013.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, S. A. F. **O movimentados sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil**: discurso, história e educação. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

SP: ALUNOS a partir dos 6 anos terão aulas de inglês em escolas estaduais. **Terra Educação**. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/sp-alunos-a-partir-dos-6-anos-terao-aulas-de-ingles-escolasestaduais,5c7a70e5db322410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em 20 de jul. 2015.

STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan/fev/mar/abr 2000.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.34, n.123, Jun/2013a.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. **Ensino de línguas estrangeiras para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2012.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 30, n. 1, p. 65-76, 2010.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017, p. 17-39.

TREVISAN, S. **O ensino de língua inglesa nas primeiras séries do ensino fundamental**: apontando justificativas, traçando objetivos e adaptando atividades de um livro didático. 2010. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VAL. **Entrevista I**. [Dezembro. 2017]. Entrevistadora: Emanuelle Perissotto de Assis. São Paulo, 2017. Arquivo .mp3 (26 min 55 seg).

VALENTINA. **Entrevista I**. [Dezembro. 2017]. Entrevistadora: Emanuelle Perissotto de Assis. São Paulo, 2017. Arquivo .mp3 (27 min 44 seg).

VIDEOTECA Rede do Saber. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>>. Acesso em 14 out. 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: _____. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, Pontes, 1999, p. 29-50.

_____. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas**, v. 5, p. 153-160. 2000-2001.

_____. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, Arte Língua, 2004.

_____. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

_____. In: **ENCONTRO DOS CENTROS DE LÍNGUAS DA UNESP**, Londrinha: 2016.

VIDOTTI, J. **Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.) **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 35-52.

ZEICHNER, K. **M.A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZILLES, M. A. Ensino de línguas estrangeiras na educação infantil. **Entrelinhas**, ano 3, n. 2, 2006.

ANEXOS

Anexo 1: MANIFESTO III Encontro de Professores de Inglês para Crianças & II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para Crianças, 2017, UEL.

MANIFESTO

Nós, pesquisadores, professores e estudantes em formação na área da linguagem, preocupados com questões de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, bem como da formação docente para atuação com este público, reunidos neste III Encontro de Professores de Inglês para Crianças & II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para Crianças, nos dias 20 e 21 de outubro de 2017, na Universidade Estadual de Londrina, temos as seguintes considerações a fazer e decisões a reafirmar, a partir das análises e projeções de especialistas e participantes reunidos nesse evento.

Considerando:

- Que estudos e pesquisas brasileiros têm registrado um aumento na oferta de ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças nos contextos de ensino público e privado;
- Resultados de estudos e pesquisas brasileiros e de vários outros países têm apresentado a importância do ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças no desenvolvimento/reconhecimento da formação social/cultural, linguística e humanizadora da criança;
- A necessidade de formação em pré-serviço e em serviço específica para o exercício da profissão com o público em questão;
- O caráter desafiador tanto da inclusão de línguas estrangeiras/adicionais para crianças e da formação docente sem a existência de políticas públicas;
- Considerando que negligenciar a importância do ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças é um equívoco do Poder Público, visto que a ausência de disciplinas de línguas estrangeiras/adicionais nas matrizes curriculares nos anos iniciais de escolarização em âmbito público priva o alunado de um conhecimento altamente valorizado socialmente e presente em escolas da rede privada, promovendo, portanto, a desigualdade social e educacional;
- A necessidade de estimular políticas públicas que possam oportunizar às crianças a inclusão pelo conhecimento de línguas estrangeiras/adicionais diante do contexto da globalização;

- Oportunizar aos futuros professores de línguas estrangeiras/adicionais vislumbrar caminhos que possam atender às demandas da educação formal face às exigências atuais com as capacidades necessárias, no sentido de poder colaborar qualitativamente para que as crianças tenham acesso ao estudo de linguagens necessárias à inclusão social;
- A viabilidade e importância de ampliar e tornar acessível o letramento social, partindo do fato de que as línguas adicionais estão significativamente presentes no uso cotidiano, que seja nomeando os bens de consumo ou na linguagem da tecnologia e acesso aos estudos científicos;
- A relação desejada entre Universidade/Escola/Poder público;
- A necessidade de atender às demandas sociais, educativas e culturais inerentes à vida moderna;

Reivindicamos ações públicas no sentido de:

- I. Articular a criação de condições legais e institucionalizadas para a oferta de línguas estrangeiras/adicionais para crianças nos contextos de ensino público e privado;
- II. Fomentar a inclusão de formação em pré-serviço e em serviço específica para o exercício da profissão com o público-alvo;
- III. Fomentar a ampliação de pesquisas que discutam a formação de professores pesquisadores e os especializem para uma atuação transformadora em seu contexto de trabalho.
- IV. Incentivar o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, levando-se em conta seus diferentes segmentos - material didático; avaliação; currículo; propostas didáticas, também em sua interface com as tecnologias educacionais;
- V. Demandar a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, por meio de debate envolvendo associações de professores de línguas e associações existentes na área das linguagens, em nível estadual e nacional, bem

como a participação de diferentes segmentos da sociedade (escola, pais, pesquisadores, poder público etc).

- VI. Demandar a elaboração de uma política educacional para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças, com a participação das comunidades envolvidas nesses contextos;
- VII. Estabelecer diálogos profícuos entre poder público, universidades e escolas para viabilizar formas de atender à demandas futuras com maior solidez.

Texto aprovado em plenário pelos participantes, conforme listagem que acompanha este documento.

**III Encontro de Professores de Inglês para Crianças
&
II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para Crianças**

Equipe de redação: Juliana Reichert Assunção Tonelli, Leandra Ines Seganfredo Santos e Joana de São Pedro

Londrina, 21 de outubro de 2017.



Anexo 2: PLACEMAT – Cartão de Registro do projeto Early Bird entregue nas formações de 2013 e 2014



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB
Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da
Educação Básica - DEGEB
Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

MODELO

Lesson aims Ss should be able: <ul style="list-style-type: none"> To recognise the names of the animals: Elephant, lion, monkey, zebra, kangaroo, seal and giraffe. To actively say, 'That is a ...(animal name) To sing the hello & goodbye song To sing/chant the activities offered 		Materials: Flashcards: Elephant, Lion, Monkey, Zebra, Kangaroo, Seal and giraffe. Time: 30 minutes	
Key words: Elephant, Lion, Monkey, Zebra, Kangaroo, Seal and giraffe, Zoo		Language structures: That is a...	
Time	What the teacher does:	What the children do:	Phase
4m	Tell the children we are going to work with zoo-animals today. Elicit their experience with the zoo and zoo animals.	Become enthusiastic about the theme. Share whether they have ever been to a zoo in the mothertongue.	Prime
1m	Switch to English by singing the 'Hello everyone' song	Sing along & prepare for the lesson.	
5m	Introducing the flash cards 1 by 1 Revise twice Revise with gestures Revise with sounds	Listen repeat Listen - respond	Introduction
5m	Chant with the children: Elephant and Lion in the zoo, Monkey and Zebra in the zoo Seal and giraffe in the zoo In the zoo, in the zoo And the kangaroo too	Listen - repeat - chant	Input
5m	Choral drill name flashcards Sorting activity 'can you give me the ...Elephant, Lion, Monkey, Zebra, Kangaroo, Seal and giraffe.	Look react say Listen respond choose flashcard...	Practice

5m	Sing to the melody of The Adams Family: The lion and the monkey, The zebra and the seal The Elephant, and giraffe They all live in the zoo in the zoo(snap snap) in the zoo(snap snap) in the zoo, in the zoo, and the kangaroo too	Listen sing	Input/Practice
4m	TPR act out Elephant, lion, etc.	Look respond	Practice
1m	Sing Goodbye-song		
extra	Wrap up discuss the experience	In Portuguese	
Extension Ideas			



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
 - CGEB

Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão
 da Educação Básica - DEGEB
 Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais - CEFAI

<i>Phase</i>	<i>Time</i>	<i>O que a professora fará Interação / Materiais</i>	<i>O que esperam que as crianças façam</i>
Prime			
Introduction			
Input			

Practice			
Input/practice			
Extra			

Anexo 3: Roteiro da entrevista

Objetivo: Investigar (identificar) os sentidos que os professores atribuem às suas vivências no projeto Early Bird, tendo em vista seus processos de profissionalização.

1) Fale-me sobre sua trajetória de formação: Onde e quando se graduou? Quais títulos obteve? Você é licenciado na Língua Inglesa? Fez algum tipo de pós-graduação?

2) Há quanto tempo atua na rede estadual de São Paulo? Quais disciplinas leciona na rede? Para quais anos? Quantas turmas você tem? Trabalha em quantas escolas? Leciona na particular? Se sim, para quais anos e disciplinas?

3) Há quanto tempo atua como professor(a) de inglês para os anos iniciais na rede estadual de São Paulo? Já tinha tido experiências anteriores com esse segmento de ensino? Se sim, como/onde/quando foi? Quantas aulas por semana você tem com o EFI? Como essas aulas acontecem na grade semanal? (2x por semana? 50 minutos cada?)

4) Como é seu nível de satisfação em relação à sua prática pedagógica? Como você se sente trabalhando com crianças? Como você se sente em relação ao seu trabalho com crianças nos anos iniciais? Você se sente seguro? Preparado para o desenvolvimento das aulas? Você considera que sua formação inicial te proporcionou conhecimentos práticos e teóricos para esse público? Como você avalia os conhecimentos obtidos em sua formação inicial para esse segmento de ensino?

5) É de seu conhecimento o projeto Early Bird?

Se sim, como o conheceu? Você conhece a proposta do estado para o inglês nos Anos Iniciais? Você se sente preparado para trabalhar com ela? Se sim ou se não, porque? Se não conhece a proposta, em que você se norteia para construir suas aulas?

6) Você participou das formações desenvolvidas pela EFAP para professores do projeto Early Bird em 2013 e 2014? Você participou das videoconferências realizadas pela Rede do Saber em 2015 e 2016? Se não, o que você tem tido como formação para desenvolver as aulas? O que te faz se sentir preparado para ministrar essas aulas? O que te faria senti preparado então?

7) O que você aponta de significativo nessas formações que participou? Como foram essas experiências de formação em seu ponto de vista? As formações o(a) auxiliaram no momento de construção de suas aulas? No teu trabalho atual junto aos alunos você implementa atividades propostas pelo Early Bird? Como avalia tais atividades?

8) Quais são suas impressões sobre a proposta do projeto Early Bird? Você considera viável? Mudaria alguns pontos? Tem sugestões?

Anexo 4 - termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

*TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)*

O/A Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Emanuelle Perissotto de Assis, RG nº 44.863.638-4, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – campus de Rio Claro/SP). Sua participação por meio de entrevista será fundamental para a elaboração da dissertação de mestrado “A Formação de Professores de Inglês dos Anos Iniciais: Um estudo sobre o projeto *Early Bird*”, desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti. Este estudo, baseado em uma abordagem qualitativa, tem como principal objetivo compreender a profissionalização docente dos professores de inglês dos anos iniciais da rede pública estadual de São Paulo, visando identificar os sentidos que esses professores atribuem a suas vivências no projeto Early Bird, tendo em vista seus processos de profissionalização. Nesse sentido, pretende contribuir com a produção de conhecimentos para a área de Educação, bem como fornecer subsídios para discussões a respeito dos modelos de formação docente no contexto brasileiro.

Sua importante colaboração ao conceder uma entrevista tem a finalidade de oferecer informações que possibilitem aprofundar os dados reunidos por meio do estudo dos documentos relativos ao programa Early Bird, bem como identificar novas questões subjacentes às descrições desses documentos, como: as atividades realizadas, as estratégias delineadas e as dificuldades encontradas, etc.

Ao aceitar participar desta pesquisa, a/o senhor/a terá assegurado o direito de solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa antes e durante todo o seu desenvolvimento; a liberdade, a qualquer momento, de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente; a possibilidade de dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo ou penalidade; a possibilidade de suprimir qualquer informação desejada; e o acesso à transcrição da entrevista que concedeu e aos resultados da pesquisa. Mesmo com tais direitos assegurados, serão necessárias medidas complementares para que riscos relativos a sua privacidade, a constrangimentos e desconfortos de sua parte sejam minimizados. Com o intuito de garantir sua privacidade, bem como a confidencialidade e sigilo de sua identidade na divulgação dos resultados, seu nome será substituído por pseudônimo ou outra forma de identificação similar. Quaisquer informações que possibilitem sua identificação serão suprimidas dos materiais de divulgação da pesquisa. Não haverá quaisquer questões de ordem pessoal durante a entrevista, suas opiniões serão respeitadas e a fidelidade de suas declarações será mantida no tratamento dos dados. Saliento também que todas as informações fornecidas serão utilizadas somente para os fins de pesquisa e que sua participação nesta pesquisa é voluntária, não havendo remuneração e nem custos pela sua participação. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Se o/a senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o/a senhor (a) e outra com a pesquisadora.

Local e data: _____, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante
Assis

Emanuelle Perissotto de
Pesquisadora responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “A Formação de Professores de Inglês dos Anos Iniciais: Um estudo sobre o projeto *Early Bird*”

Pesquisadora Responsável: Emanuelle Perissotto de Assis

Cargo/função: Professora da Educação Básica

Instituição: Colégio Portinari, Limeira/SP

Endereço: Av. Maria Teresa Silveira de Barros Camargo, 698 - Jardim Aquarius, Limeira/SP

Dados para Contato: fone (19) 34418485 / celular: (19) 996931259

e-mail: emanuellep.assis@gmail.com

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Campus de Rio Claro/SP)

Endereço: Avenida 24 A, nº 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526-9678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento _____ de

Identidade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Data de

Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone _____ para

contato: _____