



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR INGLÊS PARA CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA:
OLHARES E PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR

SÃO CARLOS
2020



Universidade Federal de São Carlos

Emanuelle Avelar Gomes Costa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

EXPERIÊNCIAS DE ENSINAR INGLÊS PARA CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA:
OLHARES E PERCEPÇÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR

EMANUELLE AVELAR GOMES COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

São Carlos - São Paulo - Brasil
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Emanuelle Avelar Gomes Costa, realizada em 28/08/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes (UFSCar)

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva (UERJ)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho a todos os interessados pela área de Ensino de Língua Inglesa para crianças e, também, àqueles que contribuíram para que esta pesquisa fosse possível.

"No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main. If a clod be washed away by the sea, Europe is the less, as well as if a promontory were, as well as if a manor of thy friend's or of thine own were: any man's death diminishes me, because I am involved in mankind, and therefore never send to know for whom the bells tolls; it tolls for thee." (John Donne)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Criador, com imensa e eterna gratidão, pois sem Sua contínua presença, conforto e sabedoria do alto nada seria possível.

Ao meu esposo Vinícius pelo constante incentivo, compreensão e amparo em todos os momentos. Você me inspira, traz paz e me motiva a persistir sempre! Aos meus pais Emmanoel e Rita de Cássia, que sempre incentivaram meu crescimento pessoal e profissional e me proporcionaram condições dignas para realizá-los, além de sempre me instruírem a, antes de tudo, ser mestra do bem. Ao meu irmão Filipe, por se alegrar com minhas conquistas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rita Barbirato, pelo acolhimento, constante apoio, compreensão e dedicação de seu tempo e paciência para compartilhar seus conhecimentos e preciosas sugestões. Serei eternamente grata por seu incentivo e confiança em mim.

Às professoras Dra. Denise Margonari e Dra. Vera Lúcia que gentilmente participaram da banca de qualificação e contribuíram muito com seus conhecimentos, indicando possíveis melhorias e melhores caminhos a trilhar.

Às minhas companheiras de pós-graduação Claudete, Carla e Lílian que estiveram sempre presentes no choro e no riso. Vocês brilham!

Aos professores da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus X, em especial à Taísa Passoni, que me iniciou nos caminhos da pesquisa, à Luciana Audi que me incentivou a prosseguir, sempre me encorajando a alçar voos maiores a cada dia e à Cleideni que me orientou com destreza e paciência em meu trabalho de conclusão de curso.

Aos professores participantes dessa pesquisa, que gentilmente aceitaram me receber e compartilhar suas experiências. Sem a contribuição deles esse trabalho não seria possível.

Aos professores da UFSCAR, que com certeza contribuíram grandemente para a minha trajetória pelos caminhos do Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Aos familiares que sempre contribuíram e me deram todo apoio e incentivo em cada momento da minha vida.

A todos os amigos de perto pela paciência, incentivo e acolhimento. Em especial à linda família que São Carlos me apresentou. Letícia, Hudson e minha pequena Alice, vocês são presentes de Deus, amigos mais chegados que irmãos.

Aos amigos de longe, que mesmo distantes fisicamente, se fizeram presentes, tal como os de perto.

Muito Obrigada!

RESUMO

COSTA, E. A. G. Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2020.

Ao atentar para inserção da Língua Inglesa (LI) no Ensino Fundamental I (EFI) de escolas públicas no interior do estado de São Paulo, temos por objetivo nesta pesquisa, compreender melhor esse novo contexto de ensino a partir do trabalho que esses professores já têm realizado no cenário estudado. Para tanto objetivamos conhecer como os professores têm desempenhado o seu fazer pedagógico, desde o planejamento de suas atividades até o seu desenvolvimento em classe, salientando quais os principais desafios encontrados e como os professores têm lidado com esses desafios a fim de superá-los. É um estudo de natureza qualitativa, de base etnográfica, realizado com três professores de LI, de diferentes escolas, que lecionam no EFI do contexto público. Para desenvolver esta pesquisa, observamos as aulas ministradas em turmas do terceiro ano das séries iniciais. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados: gravações de aulas em áudio, diário da pesquisadora, questionário e entrevista. A análise dos dados foi feita a partir da triangulação, para conferir maior confiabilidade à pesquisa e, também foi utilizada a análise de conteúdo para desenvolver a categorização dos dados. Assim, tencionamos compreender de que forma as aulas de LI têm sido ministradas para as crianças, observando: (i) de que maneira os professores se orientam para desenvolver a prática docente; (ii) qual a natureza das atividades realizadas pelos professores na sala de aula com os infantes; e (iii) como os professores lidam com as especificidades e possíveis dificuldades de ensinar LI no contexto infantil. Para tanto, a fundamentação teórica norteadora desta pesquisa apresenta o percurso histórico da implementação do ensino de inglês como língua estrangeira para crianças (ILEC) no contexto brasileiro (ROCHA, 2006; COLOMBO, CONSOLO, 2016; ASSIS, 2018), bem como discute acerca da criança como uma aprendiz de línguas (CAMERON, 2001; CRISTOVÃO, GAMERO, 2009; LIMA, 2010), além de evidenciar o papel do professor nesse cenário (SEGANFREDO e BENEDETTI, 2009; SANTOS, 2009; LIMA 2019). Os resultados mostraram que os dizeres dos professores, ainda que de maneira implícita, dialogam com os fundamentos teóricos discutidos neste trabalho, porém, há um distanciamento notável entre o dizer e fazer em sala de aula. Percebemos, também, que há uma dificuldade, por parte dos professores, para a explicitação de sua prática e para explicar por que ensinam da maneira como ensinam (ALMEIDA FILHO, 1993).

Palavras- Chave: Ensino e Aprendizagem de Línguas; Língua Inglesa; Crianças.

ABSTRACT

COSTA, E. A. G. **Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor.** 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2020.

Considering the insertion of English Language (EL) in Elementary Education (EE) of public schools in the countryside of São Paulo State, our aim in this research, is to find out how the classes in this context have been featured, what are the main challenges encountered and how teachers have dealt with these challenges in order to overcome them. It is a qualitative study with an ethnographic nature, carried out with three EL teachers, from different schools, who teach at Elementary School in public context. To develop this investigation, we observed the classes in the third grade of Elementary School. In order to develop the investigation, different tools have been used: questionnaires, interviews, recordings of audio classes and researcher's diary. Data analysis was based on content analysis (BARDIN, 1977), for the creation of categories and, on methodological triangulation (COHEN, MANION, 1981) used to assure reliability to the research. Thus, we intended to understand how EL classes for children are, observing: (i) how teachers are oriented to develop teaching practice; (ii) what the nature of the activities carried out by teachers in the classroom with children is; and (iii) how teachers deal with the specificities and possible difficulties of teaching EL in a child context. Therefore, the theoretical framework guiding this research presents the historical path of the implementation of teaching English as a foreign language for children in the Brazilian context (COLOMBO, CONSOLO, 2016; ASSIS, 2018; ROCHA, 2006), as well as discussing the child as a language learner (CAMERON, 2001; CRISTOVÃO, GAMERO, 2009; LIMA, 2010), in addition to highlighting the role of the teacher in this case (SEGANFREDO e BENEDETTI, 2009; SANTOS, 2009; LIMA 2019). The results showed that the teachers' sayings, albeit in an implicit way, dialogue with the theoretical foundations discussed in this work, however, there is a remarkable gap between the saying and the doing in the classroom. We also realized that teachers have difficulty in explaining why they teach the way they teach (ALMEIDA FILHO, 1993).

Key words: Language Learning and Teaching; English Language; Children

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e teses sobre ensino de inglês para crianças.	9
Quadro 2: Estágios do Desenvolvimento Cognitivo Humano.....	25
Quadro 3: Informações sobre participantes da pesquisa.	56
Quadro 4: Demonstrativo da relação entre perguntas de pesquisa e perguntas de entrevista. .	64
Quadro 5: Representação dos dados relacionados às atividades com foco na oralidade.	91
Quadro 6: Demonstrativo sobre a utilização do lúdico em sala de aula.....	113
Quadro 7: Demonstrativo sobre a contextualização em sala de aula.	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Pesquisas sobre ensino de LE para crianças classificadas por ano.....	6
Figura 2: Pesquisas sobre ensino de LE para crianças classificadas por tema.....	7
Figura 3: Características desejáveis ao professor de LI para crianças.	36
Figura 4: Hierarquia das atividades ambientes e ferramentas no ensino de línguas..	46
Figura 5: Representação da abordagem do professor.....	90
Figura 6: Representação de como as atividades lúdicas poderiam ser utilizadas pelo professor.	114
Figura 7: Resumo das respostas encontradas às nossas perguntas de pesquisa.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
AG	Abordagem Gramatical
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
EFI	Ensino Fundamental I
ETI	Escola de Tempo Integral
ILEC	Inglês como Língua Estrangeira para Crianças
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
LM	Língua Materna
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Programa de Ensino Integral
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES

Ocorrências	Sinais
Alongamento de vogal.	::
Aluno identificado	Criança 1, Criança 2 etc.
Alunos falando juntos	Crianças
Comentários explicativos p/ contextualização.	(comentários)
Ênfase acentuada	Negrito
Fala em inglês	<i>Itálico</i>
Fala incompleta ou interrompida.	...
Falas simultâneas ou sobreposição de vozes.	[]
Pausa preenchida.	<i>Eh, ah, oh, ih:., mhm, ãh, ahã, yeah, well etc.</i>
Texto incompreensível.	(xxxx)
Trecho registrado na gravação, mas que não foi transcrito.	(...)

Baseado em Marcuschi (1998) e Silva (2012)

SUMÁRIO

ABSTRACT	viii
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xi
CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES	xii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1.1 Trajetória da revisão bibliográfica	3
1.1.2 O que já foi discutido.....	9
1.2 JUSTIFICATIVA	13
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA	14
CAPÍTULO II.....	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE ILEC NO CONTEXTO BRASILEIRO	15
2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) PARA CRIANÇAS	19
2.3 A CRIANÇA COMO APRENDIZ DE LÍNGUAS.....	23
2.4 PROFESSOR DE LI PARA CRIANÇAS	29
2.4.1 A importância da força que orienta a ação de ensinar línguas para crianças	37
2.5 COMPONENTES DAS AULAS DE LIC.....	38
2.5.1 Alguns procedimentos importantes para o desenvolvimento da aula de LIC	38
2.5.2 Motivação e interação nas aulas de LI	41
2.5.3 A importância do lúdico na sala de aula	43
2.5.4. Possíveis recursos e atividades	45
CAPÍTULO III	50

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	50
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	50
3.2 CONTEXTO DE PESQUISA.....	51
3.2.1 Modelos de ensino no estado de São Paulo.....	51
3.2.2 Projeto Early Bird	52
3.2.3 Contexto escolar.....	53
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS UTILIZADOS	57
3.4.1 Entrevista Semiestruturada.....	57
3.4.2 Questionário	58
3.4.3 Observações das aulas e notas de campo.....	60
3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	60
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	61
CAPÍTULO IV.....	63
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	63
4.1 CARACTERÍSTICAS DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS .	65
4.1.1 A construção da produção oral	65
4.1.2 O lúdico: Compreensões e concretizações pelos participantes nas aulas de LI.....	91
4.1.3 Ensino Contextualizado	115
4.2 PRINCIPAIS DESAFIOS DO ENSINO DE LIC E AS ALTERNATIVAS ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES	124
4.2.1 Formação.....	125
4.2.2 Recursos materiais.....	132
4.2.3 Planejamento de curso	135
4.3 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	139

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS	145
ANEXO I.....	155
ANEXO II.....	157
ANEXO III.....	160

CAPÍTULO I

I believe the children are our future
Teach them well and let them lead the way
Show them all the beauty they possess inside
Give them a sense of pride to make it easier
Let the children's laughter remind us how we used to be.
Greatest love of all - Whitney Houston (M.Lasser- L. Creed)

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no contexto de ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC), já que tem por objetivo averiguar de que forma têm se caracterizado as aulas de Língua Inglesa (LI), para o Ensino Fundamental I (EFI) nas escolas públicas pesquisadas, considerando a natureza das atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos, bem como conhecer quais materiais didáticos estão sendo utilizados/elaborados nesse contexto.

Para tanto, desenvolvemos esta pesquisa de cunho etnográfico com professores que atuam em salas de aula do 3º ano do EFI, em três diferentes escolas estaduais do interior do estado de São Paulo, visando compreender como os professores têm desempenhado o seu fazer pedagógico, desde o planejamento de suas atividades, até o seu desenvolvimento em classe.

Segundo Raizer e Yokota (2016), as pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA), em que se inserem as discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas para crianças, têm crescido de modo considerável, no entanto, o tema ainda carece de mais estudos. Tendo em vista essa necessidade, este estudo pretende contribuir para a área de ensino de LEC, mais especificamente, para o ensino de LI.

O ensino de LEC tem sido muito presente e vem ganhando espaço na Educação Infantil, tanto no Brasil, quanto em proporção mundial (ROCHA, 2008; MILLER et. al., 2019), principalmente a LI, tendo em vista o seu status atual. De acordo com Abreu-e-Lima (2004) “a língua inglesa é utilizada como código linguístico nos meios de comunicação e de informática, no meio acadêmico e no turismo” (p. 36), e este tem sido um dos grandes fatores que influenciam a procura pelo ensino/aprendizagem de LI cada vez mais cedo. Com essa busca crescente pelo ensino/aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças (LIC), aumentam

também as ofertas desse ensino, gerando, conseqüentemente, a necessidade de investigar como esse processo tem sido desenvolvido no contexto infantil.

Em nosso país, apesar de não haver obrigatoriedade para o ensino de Língua Estrangeira (LE) no EFI, muitas escolas particulares e públicas já têm incorporado a disciplina às suas grades curriculares desde a Educação Infantil, com o intuito de atender à nova demanda, além dos cursos de idiomas que também já se dedicam a esse público. Porém, a ausência de um regimento para o exercício desse processo de ensino/aprendizagem acarreta a inexistência de uma base ou de uma unificação do ensino¹. De acordo com Brewster, Ellis e Girard (2002), o ensino de LE nas escolas do Brasil é entremeado de objetivos pouco delineados, formação inadequada de professores e metodologia desapropriada.

Considerando a afirmação de Brewster, Ellis e Girard, relacionada ao fato do crescente número de escolas ofertando LE para crianças - até mesmo nas instituições públicas, mesmo que não tenham a obrigatoriedade de dispor desse ensino às series iniciais- tivemos a nossa atenção despertada para compreender como os profissionais de diferentes escolas do estado de São Paulo têm ensinado mediante às circunstâncias embaraçosas que a disciplina enfrenta.

E esse interesse surgiu, também, a partir de minhas² próprias indagações a respeito do tema. Desde a minha graduação já tinha afeição ao ensino no contexto infantil, essa circunstância me levou a atuar como professora de inglês em escolas privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. No início, senti muita dificuldade, pois, mesmo cursando a licenciatura em Letras com habilitação para a LI, considerei-me inapta para lecionar a disciplina de LI para a faixa etária, tendo em vista que, apesar de ter passado por quatro semestres de estágio, nenhum contemplou o âmbito infantil – lacuna, esta, que é “justificada” pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras Inglês da universidade, por não haver obrigatoriedade da disciplina no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I - logo, não era considerado como uma possível área de atuação desses profissionais.

Sendo assim, em meio às minhas interrogações como professora, questionava-me sobre como devia desempenhar meu trabalho, e, como os outros profissionais, na mesma situação estavam fazendo. Sempre que possível, trocava informações e experiências com

¹ Para uma análise detalhada sobre Iniciativas de EIC, por Etapa de Ensino, nas Regiões e Estados de Escolas Públicas Brasileiras, cf. Tanaca, 2007.

² Para justificar o interesse da pesquisa, nesses dois parágrafos, optamos utilizar a primeira pessoa no singular, principalmente por apresentar as razões pessoais pelas quais a pesquisadora se interessou pelo contexto estudado.

colegas da mesma área ou com profissionais da área de pedagogia. Logo, conhecer a realidade de outros professores, pode ser uma contribuição positiva para os professores de LIC, e este trabalho tem como objetivo partilhar algumas experiências vivenciadas nesse contexto.

Sintetizando, temos como objetivo central deste trabalho, averiguar de que forma as aulas de LI para o Ensino Fundamental I (EFI) nas escolas públicas pesquisadas têm se caracterizado. Buscando compreender: como os professores têm organizado suas aulas para crianças; de que maneira elaboram as atividades a serem realizadas com os alunos em sala de aula; como os professores se orientam para desenvolver a prática docente (Recorrem a teorias ou possuem abordagem implícita³); qual a natureza das atividades realizadas pelos professores na sala de aula com as crianças; quais saberes os professores mobilizam para realizar suas aulas com crianças; como os professores lidam na sala de aula com as especificidades de ensinar LI para crianças e como eles lidam com as possíveis dificuldades.

1.1 ESTADO DA ARTE

Com o propósito de reforçar a relevância desta pesquisa, fizemos previamente uma revisão bibliográfica contemplando as teses e dissertações que discutem sobre o Ensino de LIC, a fim de visualizarmos e nos inteirarmos sobre quais pesquisas já foram desenvolvidas sobre o tema e quais lacunas ainda existem. Para tanto, realizamos um levantamento acerca dos conceitos e preocupações já evocados e debatidos na área, tornando possível a construção de um referencial variado para as discussões sobre o tema.

1.1.1 Trajetória da revisão bibliográfica

O levantamento das teses e dissertações sobre ensino de línguas para crianças viabilizou a elaboração de um panorama acerca das pesquisas existentes sobre este tema no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, também, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram consideradas as pesquisas realizadas entre os anos de 2009 a 2019, a delimitação deste período diz respeito ao objetivo de compor o levantamento a partir das publicações mais recentes no âmbito do ensino de língua para crianças.

³ De acordo com Almeida Filho (1997, p.17), a abordagem que opera a partir de conhecimentos implícitos é aquela baseada em uma teoria informal, subjetiva, intuitiva muitas vezes na forma de crenças culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo.

Para tanto, consideramos como base a proposta de Reis (2008) em que a autora detalha todo o caminho percorrido em sua pesquisa de levantamento bibliográfico sobre Letramento Crítico. De acordo com a autora, pesquisas desta natureza servem para construir uma rede intertextual que pode auxiliar o leitor a ver um campo do conhecimento de uma nova maneira (LATHER, 1999 apud REIS, 2008, p.52). Deste modo, procedemos de maneira semelhante para exposição de cada etapa desenvolvida nesta pesquisa.

O portal da CAPES funciona como uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza produções científicas. De acordo com os objetivos e missão do portal, ele foi desenvolvido a fim de reduzir as diferenças regionais em relação ao acesso das informações no Brasil, visto que o *site* é, em sua totalidade, financiado pelo governo brasileiro. Além disso, reúne em seu acervo mais de 37 mil títulos, 128 bases referenciais, 11 bases que são dedicadas exclusivamente a patentes e muitos livros, enciclopédias, obras de referência, entre outros.

Já a BDTD é uma biblioteca que busca integrar em seu portal, os sistemas de informação de teses e dissertações que existem em nosso país. Para tanto, ela coleta todos os dados disponibilizados pelas instituições de pós-graduação e facilita o acesso aos metadados (título, autor, resumo, palavra-chave) coletados, portanto, cabe à instituição de origem promover metadados com qualidade e dispor o texto na íntegra, para que tenhamos acesso por meio da biblioteca digital. De acordo com o histórico da BDTD, hoje ela é consolidada como uma das mais importantes iniciativas, no mundo, para facilitar a disseminação de teses e dissertações.

Logo, essas ferramentas podem ser consideradas como importantes instrumentos para a pesquisa científica no Brasil, e tal afirmação justifica a escolha desses dois bancos de dados para o presente estudo.

Iniciamos a busca no portal de teses e dissertações da CAPES em março de 2018 e a finalizamos em junho de 2019. Esse período extenso justifica-se pelo interesse de agrupar as novas teses e dissertações defendidas ao final do ano de 2018 e meados do ano de 2019. Inicialmente o termo de busca utilizado foi, *Inglês para crianças*, entre aspas, tendo como resultado 33 pesquisas. No entanto, com esse termo e delimitação do período dos últimos dez anos, alguns estudos de referência na área não foram contemplados, tendo em vista que alguns trabalhos apontados pelo levantamento de Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) e anteriormente citados por estudiosos da área, não se faziam presentes na busca com essa expressão. Logo, julgamos necessária a inclusão de mais um termo para abarcar mais estudos envolvidos no

tema, sendo assim, também incluímos as pesquisas encontradas pela busca *Língua Inglesa para Crianças*, também entre aspas, o que resultou em mais 18 pesquisas. Somadas, tivemos um total de 51 trabalhos, porém, por meio da verificação dos títulos encontrados em ambos os termos, foram notadas duplicações de 4 trabalhos, diminuindo o número de teses e dissertações para 47.

Na BDTD, desenvolvemos a pesquisa com os mesmos termos de busca “*Inglês para Crianças*” e “*Língua Inglesa para crianças*”, nesse *site* é possível incluir os dois termos para buscar simultaneamente. Essa biblioteca reúne trabalhos de todas as universidades do país, tanto públicas, quanto privadas, conseqüentemente as pesquisas de ambas foram consideradas relevantes para o nosso levantamento. Visto que a biblioteca digital contempla em sua base os metadados dos *sites* das universidades de todo o país, muitas pesquisas encontradas na busca do *site* da CAPES, também foram encontradas na BDTD, de modo que foi necessária a verificação de todos os títulos para que não houvesse duplicidade de pesquisas. Após essa apuração por meio do título e leitura dos resumos, tivemos como resultado mais 24 pesquisas, sendo um total de 71 trabalhos selecionados.

Todos os trabalhos foram buscados na íntegra, para que fossem utilizados como embasamento teórico para a nossa pesquisa. O banco de teses e dissertações da CAPES, fornece o título e o resumo dos trabalhos, sendo necessário buscar a pesquisa na íntegra nos repositórios das universidades nas quais foram defendidas. Já na BDTD, caso o trabalho esteja arquivado no repositório das universidades, o *link* já é disposto no próprio *site*. Após essa busca pelas dissertações e teses completas, das 71 pesquisas selecionadas previamente, foram encontrados 67 arquivos, 4 trabalhos não constavam o arquivo completo. De modo que 67 pesquisas é o número total a ser considerado em nosso trabalho.

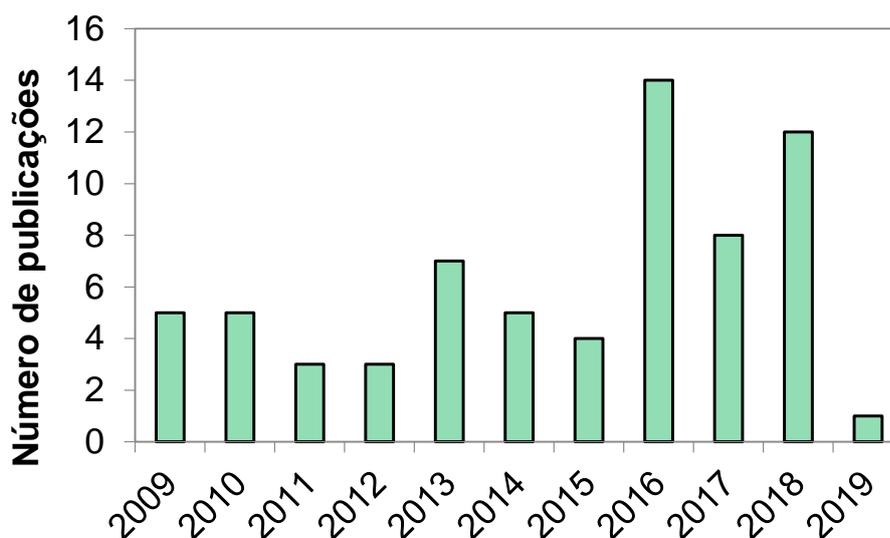


Figura 1: Pesquisas sobre ensino de LE para crianças classificadas por ano.

Esses trabalhos foram, primeiramente, categorizados por ano (Figura 1), percebemos que nos últimos anos houve um interesse crescente pelo tema, pois, o número de pesquisas relacionadas ao assunto tem aumentado consideravelmente, como é possível notar no gráfico (Figura 1). Vale salientar que o ano de 2019, mesmo ano desta pesquisa, ainda é corrente, de modo que os trabalhos ainda estão em andamento e não foram contabilizados, com exceção de uma pesquisa que foi defendida, logo no início do ano.

Os títulos encontrados também foram categorizados de acordo com seu tema. A partir da observação do título e leitura dos resumos, foi possível ressaltar nove temas mais recorrentes, possibilitando a criação de categorias, são elas: i) Cultura de ensinar e aprender, que discute sobre as diferentes culturas de ensino e aprendizagem, crenças e representações de professores em relação ao ensino de LIC; ii) Formação de professores, discute, principalmente, sobre lacunas na formação de professores e possibilidades de formação continuada para professores desse contexto; iii) Políticas para o ensino de LE para crianças, aborda a ausência de políticas para o contexto e quais aspectos devem ser considerados para implementação do ensino; iv) Suportes teórico- metodológicos, esta categoria engloba diferentes recursos que podem ser utilizados para o ensino da língua, bem como o ensino por meio de diferentes gêneros textuais; v); vi) Material didático; vii) Planejamento, aborda a possibilidade de diferentes planejamentos para o componente curricular; viii) Questões sobre idade e suas peculiaridades e; ix) Avaliação, que discorre acerca de possíveis avaliações para o contexto infantil. O número de trabalhos destinados a cada categoria pode ser observado na Figura 2.



Figura 2: Pesquisas sobre ensino de LE para crianças classificadas por tema.

É possível observar que as temáticas mais recorrentes foram: Cultura de ensinar e aprender, formação de professores, políticas para o ensino de LE para crianças, suportes teórico-metodológicos e, questões sobre idade e suas peculiaridades. Notamos que as pesquisas (GARCIA, 2011, 2017; FAOTO, 2014; SANTOS, 2016) têm salientado a importância do ensino de uma LE cada vez mais cedo, ressaltando que a criança não aprenderia somente a LE, mas, esse ensino/aprendizagem também pode contribuir para o desenvolvimento da criança como sujeito em seu contexto social. Além disso, apontam para a necessidade de uma formação específica para atender as necessidades do contexto (PIATO, 2014; TUTIDA, 2016; SCHWEIKART, 2016; TANACA, 2017). A questão da formação do professor esbarra em outra temática levantada, as políticas para o ensino da LE, que também tem mobilizado estudiosos (MELLO, 2013; SECCATO, 2016; GINI, 2017; BARROS, 2018) para discutir sobre a necessidade de implementação de políticas para reger esse ensino. Diante dessa lacuna, pesquisadores (PINTO, 2013; ABE, 2016; SAITO, 2018) vêm propondo diferentes metodologias para o ensino da LE para crianças, por meio de gêneros textuais, produções orais, jogos e brincadeiras. Por fim, percebemos que a cultura de ensinar e aprender (MELLO, 2013; SECCATO, 2016; MERLO, 2018) está bem intrínseca ao ensino, de modo que as crenças e representações do profissional e ambiente escolar têm sido fatores com fortes influências no desenvolver pedagógico do professor.

Tonelli, Pádua e Oliveira (2017), desenvolveram um mapeamento semelhante, que abrange as pesquisas sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de LEC desde o ano de 1987 até 2016. As autoras também consideraram o banco de teses e dissertações de

CAPES para fazer esse levantamento, incorporando, também, as pesquisas desenvolvidas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, justificando esse procedimento devido ao número relevante de trabalhos produzidos por estudantes da instituição. Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) salientam quatro temáticas como as mais recorrentes, são elas: i) ensino bilíngue; ii) formação de professores; iii) ensino por meio de gêneros textuais e; iv) material didático.

Tecendo uma relação entre os mapeamentos, observamos que a questão de formação de professores continua latente e estimulando grande parte das discussões dos pesquisadores da área, além disso, o ensino por meio de gêneros textuais, categoria a qual incluímos em nosso mapeamento como suporte teórico- metodológico, continua movimentando os debates na área. No entanto, o ensino bilíngue e o material didático não foram largamente contemplados por meio do termo de pesquisa utilizado em nossa pesquisa, talvez mais trabalhos possam ser encontrados, caso haja uma pesquisa com termos mais direcionados a esses assuntos.

Sendo assim, compreendemos que as discussões em torno dessa área de estudo não são recentes, mas, ainda há muito para ser estudado, devido à complexidade do tema e à carência de compreensão do novo contexto, visto que é uma realidade nova, que emergiu da necessidade do ambiente externo à escola para o interno e, as instituições de ensino precisam se atualizar a fim de preparar seus alunos para a realidade em que eles vivem. Pois, ao implementar políticas para o ensino de LI para crianças e promover mudanças na formação profissional dos professores de LI, é importante, primeiramente, compreender o trabalho que já estão realizando, bem como quais as dificuldades que encontram nesse contexto e como lidam com os percalços existentes. E, então, partindo dessas circunstâncias, ponderar estratégias formativas que possam contribuir de fato para o desenvolvimento profissional do professor (LIMA,2010).

É partindo desse pressuposto que realizamos nossa pesquisa. Buscamos compreender de que maneira os professores analisados têm desempenhado o seu trabalho nas salas de aula dos primeiros anos do Ensino Fundamental público, como se caracterizam as atividades que utilizam em suas aulas de inglês para crianças e como elaboraram/preparam essas atividades propostas, presentes em sua prática pedagógica. Para tanto, a fim de justificar a relevância deste trabalho, consideramos importante desenvolver esse mapeamento a fim de conhecer quais as pesquisas já foram feitas e quais as lacunas existentes.

1.1.2 O que já foi discutido

Neste trabalho, buscamos compreender a prática do professor em sala de aula, de modo que diferentes categorias apresentadas anteriormente podem ser abordadas nessa discussão como, por exemplo, os processos formativos dos professores, suporte teórico metodológico e material didático. Com o intuito de filtrar as pesquisas que fossem mais próximas da nossa, elaboramos duas novas categorias de classificação, são elas: Pesquisas desenvolvidas no âmbito da sala de aula, durante as aulas regulares, para crianças da educação pública e pesquisas desenvolvidas fora do âmbito de sala de aula no contexto escolar público. Julgamos que essa categorização poderia associar as pesquisas que mais se assemelhassem à nossa, visto que o nosso objetivo é a observação de como têm ocorrido as aulas de LI ministradas pelos participantes desta pesquisa para crianças no Ensino Regular de Escola Pública.

Identificamos 14 pesquisas que se relacionam diretamente com o nosso contexto e discorreremos acerca de seus principais objetivos, salientando de que forma essas pesquisas foram conduzidas, para evidenciar o espaço, o qual a nossa pesquisa ainda pode ocupar, e quais as contribuições que ela pode proporcionar para as discussões geradas na área. Inspirados no quadro proposto por Lima (2010), trazemos, a seguir (Quadro 1), os trabalhos em foco.

Quadro 1: Dissertações e teses sobre ensino de inglês para crianças.

Ano	Título	Pesquisador(a)	Nível / Programa / Instituição
2009	Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira	Lysiane Cristina Pavani	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2009	Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente	Leandra Ines Seganfredo Santos	Doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho
2010	O ensino de língua inglesa para crianças por meio da internet	Edna Dos Santos Marini	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2011	Muito além da ribalta: crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino – aprendizagem de inglês para crianças	Maria Eugênia Sebba Ferreira De Andrade	Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília
2013	Ensinando e aprendendo inglês a partir de narrativas à luz da linguística sistêmico-funcional	Eliana Pinto	Mestrado em Língua Aplicada na Universidade de Taubaté
2014	O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para Crianças: a fala do professor em foco	Camila Sthéfanie Colombo	Mestrado em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho
2014	Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês)	Gabriele Cristina Piato	Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília
2016	O brincar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de inglês no ciclo de alfabetização de uma escola pública	Mirtes Iamani Abe	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2016	Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças.	Maysa Ferreira Rampim	Mestrado em Linguística na Universidade Federal de São Carlos
2016	Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos.	Christiane Batinga Agra	Mestrado em Letras e Linguística na Universidade Federal de Alagoas
2016	Crenças de uma professora de inglês no contexto do programa rio criança global	Suellen do Nascimento Barbosa	Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense
2018	Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no ensino fundamental 1: uma professora em busca de subsídios para sua prática	Jordanah Schroder Fortes De Oliveira	Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília
2018	Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para Crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora	Ana Gabriela Périco	Doutorado em Linguística na Universidade Federal de São Carlos
2019	Desenvolvimento profissional de professores de inglês para Crianças do ensino fundamental I: Possibilidades para a Formação e trabalho docente	Ana Paula De Lima	Doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho

Por meio da observação dos títulos é possível perceber que grande parte dos estudos se dedica à discussão sobre a formação do professor desse contexto (SANTOS, 2009; RAMPIM, 2010; PIATO, 2014; LIMA, 2019), outros abordam as questões relacionadas às crenças voltadas ao ensino da LIC (ANDRADE, 2011; BARBOSA, 2016), outras, ainda apontam metodologias e recursos para aprimorar o ensino (PAVANI, 2009; MARINI, 2010; COLOMBO, 2014; ABE, 2016).

Pavani (2009) e Périco (2018) utilizaram os contos infantis como recursos para o ensino da língua alvo. Pavani (2009), realizou sua pesquisa em salas de aula para crianças de uma escola estadual. Em seu trabalho, ela teve como objetivo a análise da prática de contação de histórias para crianças na aula de LI, como sendo um instrumento para a aprendizagem da língua alvo. A autora apontou que esse gênero, que já é constituído na LM, pode contribuir de maneira enriquecedora para a aprendizagem das crianças. Para tanto, a autora selecionou os contos infantis, de acordo com o interesse da turma e utilizou de diferentes estratégias para que as crianças entendessem o conto. Périco (2018) também utilizou os contos em sua pesquisa, para isso ela desenvolveu um material temático baseado em tarefas e o aplicou para fazer a análise. Durante o desenvolvimento do projeto, ela inseriu atividades lúdicas e manuais para contextualizar o ensino e torná-lo mais atrativo. De acordo com a autora, os resultados revelaram que essa metodologia contribuiu para a produção de turnos curtos na língua alvo e uma aprendizagem mais espontânea.

Pinto (2013) também desenvolveu seu estudo a partir de um gênero textual. Nesse caso, a autora utilizou a narrativa infantil “Os três porquinhos”. A pesquisadora elaborou uma unidade didática e a utilizou na turma pesquisada. A unidade propôs aos alunos a produção da narrativa tanto em português, quanto em inglês. Essas produções foram analisadas à luz dos pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday. De acordo com a autora, as análises revelaram características sistêmicas nas produções, além dos estágios e elementos essenciais para a organização textual. Diante disso, Pinto (2013) aponta que o conhecimento dessas características pode contribuir para o embasamento do professor sobre o que e, como deve ensinar, contribuindo para o aprimoramento da escrita do aprendiz.

Marini (2010) dirigiu-se à sala de aula, para pesquisar se o uso da internet nas aulas de LI pode contribuir positivamente para aprendizagem e envolvimento da turma durante as aulas, para tanto, ela traçou um paralelo com a observação de aulas feitas em outra turma em que são utilizados como recursos os *flashcards*, livros e revistas, o que a autora denomina de

materiais analógicos. Por meio da análise dos dados, foi possível observar que tanto a internet quanto os recursos analógicos podem contribuir positivamente para aprendizagem e envolvimento dos alunos, desde que sejam mediados pelo professor.

Abe (2016), buscou, por meio de sua pesquisa-ação, apreender a função do brincar no processo de ensino e aprendizagem de LI em turma de 1º ano. A autora analisou recortes de atividades lúdicas realizadas em sala de aula. De acordo com seus resultados, as aulas de LI no ciclo de alfabetização podem ampliar a esfera de conhecimento da criança acerca do mundo. Agra (2016) também analisou os benefícios da inserção da LI em uma turma de Ensino Fundamental I, buscando compreender de que forma esse componente curricular pode contribuir para o desenvolvimento linguístico e formação cidadã da criança. Os resultados da análise apontaram que a interação das crianças umas com as outras e com a LI contribuíram para compreensão do mundo em que vivem de maneira crítica e consciente.

Colombo (2014) fez uma análise a respeito do insumo linguístico oral oferecido pelos professores de LI brasileiros. Em sua pesquisa, foram observados três diferentes contextos (público, privado, curso livre de idiomas). De acordo com a autora, o insumo linguístico oferecido refletiu as amostras linguísticas apresentadas pelo material didático, de modo que se configuraram em um insumo pouco variado, às vezes muito complexos, outras vezes muito superficial. Oliveira (2018) voltou seu olhar para o processo de avaliação de LI para crianças, e buscou compreender quais os princípios e objetivos que fundamentavam a avaliação nesse contexto. De acordo com os resultados, é importante se atentar para a utilização da avaliação como componente motivador do interesse dos alunos e melhor utilizar os resultados obtidos com a avaliação formal escrita.

Andrade (2011) e Barbosa (2016) discutiram acerca das crenças sobre o ensino e aprendizagem de LI dos próprios envolvidos nesse processo. Barbosa (2016) discorreu sobre as crenças de uma professora, no contexto em que atua, e seus resultados apontaram para uma descrença da própria participante sobre a funcionalidade desse ensino. Andrade (2011), teve como participantes de sua pesquisa, alunos, professora e coordenadora pedagógica. Em ambos os trabalhos os resultados apontaram para a necessidade de um ensino mais contextualizado, considerando a realidade e as necessidades do aluno.

Santos (2009), Rampim (2010) e Lima (2019) direcionaram o foco de suas pesquisas para a formação do professor de LI para crianças, salientando quais competências são necessárias a esse profissional para a sua atuação nesse contexto. De acordo com Rampim

(2010), a formação do professor, tal como a ausência de formação reflete pontualmente em sua prática. Nesse mesmo sentido, Lima (2019) buscou compreender as especificidades do trabalho pedagógico dos professores, a fim de desenvolver estratégias formativas para esse profissional. Piato (2014) em sua pesquisa-ação também ressaltou quais os alinhamentos basilares para a formação de professores de LE para crianças, discorreu acerca das políticas já existentes e da necessidade de novas diretrizes no processo formativo desses profissionais. Visto que a ausência de políticas regulamentadoras para esse ensino acarretou incertezas em relação às competências necessárias a esse profissional e qual o tipo de formação é requerida.

1.2 JUSTIFICATIVA

Os dados das pesquisas apresentadas na seção anterior foram obtidos a partir do estudo do contexto das aulas de LIC em escolas públicas do Brasil, o mesmo cenário em que esta pesquisa foi desenvolvida. Justificamos a escolha desse tema pelo profuso interesse gerado em torno da aprendizagem de LI cada vez mais cedo, o que tem atingido a faixa etária infantil. Essa circunstância já tem influenciado os cursos livres de idiomas há algum tempo, de modo que o ensino de LIC já tem sido uma prática nesse contexto, bem como em escolas privadas da Educação Básica.

Com o objetivo de estender aos diferentes contextos as possibilidades e o “potencial transformador” (ROCHA, 2008) que o ensino da LE proporciona, surgiram iniciativas pontuais que promoveram a inserção da LI na grade curricular de escolas públicas. Em São Paulo, no ano de 2014, algumas escolas incluíram o ensino de LI na grade curricular, mesmo “com escassos documentos ou parâmetros formalizados, indicando caráter experimental” (PÉRICO, 2018). A ausência de documentos que regem esse ensino se deve à não obrigatoriedade do ensino de LE para o Ensino Fundamental I no Brasil, porém, apesar do ensino de LIC não ser obrigatório, ele também não é proibido, o que deixa brecha para a sua inclusão “antecipada”.

Diante disso, tendo conhecimento da influência positiva que a LE pode ter no desenvolvimento das crianças (TANACA, 2017), muitos estudiosos se debruçaram sobre os processos formativos dos professores que atuam nesse contexto (SANTOS, 2009; PIATO, 2014; RAMPIM, 2016; LIMA, 2019). Sendo uma nova área que emerge no contexto educacional, são necessários novos conhecimentos acerca dessa novidade no perfil de aluno a ser atendido pelos professores de LI. Por esse motivo, é relevante compreender quais os

alinhamentos necessários para a formação desse profissional e quais as competências necessárias para assistir essa nova clientela. E é essa uma das razões pela qual nos motivamos a desenvolver este trabalho.

No que se refere à relevância social desta pesquisa, mediante as discussões e dificuldades já conhecidas, buscamos, por meio deste estudo, conhecer de que forma as aulas de LI dos participantes desta pesquisa têm acontecido e qual trabalho já vem sendo realizado nesse novo contexto, ainda desconhecido por grande parte dos profissionais de Letras, por não terem tido esse espaço para abordagem do tema em sua formação. Além disso, consideramos importante apreender de que maneira os professores se orientam para desenvolver sua prática docente e de que forma esses profissionais lidam com as especificidades do contexto, sendo assim, esta pesquisa busca contribuir para que as vozes dos profissionais atuantes nesse contexto sejam realçadas.

Por essa razão, pressupomos que inteirar-se da prática já existente, antes de propor mudanças ou alternativas em busca de melhorias, é primordial. Podendo, desta forma, ter conhecimento do que já tem tido resultados positivos e quais as dificuldades os professores têm encontrado em relação ao ensino de LIC. Sendo assim, os próprios envolvidos no contexto podem, mesmo que indiretamente, partilhar suas práticas e expor seus obstáculos, a fim de estimular mais estudos, políticas, investimentos na formação e outras melhorias para toda a classe de professores de LIC.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Fundamentando-nos no conceito proposto por Stern (1992), de que as atividades comunicativas são aquelas que propiciam momentos de comunicação autêntica e que o foco central se volta para as próprias atividades e seu desenvolvimento e não necessariamente para a estrutura linguística, surgiram-nos, então, as seguintes questões:

- 1- Como se caracterizam as aulas e as atividades de professores ensinando a língua inglesa para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino nas escolas pesquisadas?
- 2- Quais têm sido os principais desafios no tocante à elaboração/desenvolvimento das atividades de LI no referido contexto e, como os professores têm lidado com esses possíveis desafios?

CAPÍTULO II

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.
(Rubem Alves)

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é discorrer acerca dos pressupostos teóricos norteadores desta pesquisa. Inicialmente, apresentamos o percurso histórico da implementação do ensino de inglês como língua estrangeira para crianças (ILEC) no contexto brasileiro. Na sequência, discutimos acerca desse ensino e sobre a criança como uma aprendiz de línguas. Posteriormente abordamos o papel do professor nesse cenário, evidenciando a importância da força que orienta a sua ação de ensinar. Em seguida, apresentamos alguns elementos e procedimentos necessários, destacados pelos estudiosos, para compor as aulas de ILEC, bem como a motivação, a interação e o lúdico. E, por fim, ressaltamos possíveis recursos e atividades a serem desenvolvidas no contexto infantil.

2.1 PERCURSO HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE ILEC NO CONTEXTO BRASILEIRO

Para melhor compreender o contexto da implementação do ensino de LIC no Brasil, é oportuno voltar aos primórdios da efetivação da educação em nosso país, a fim de rever fatos históricos que influenciaram a ação desse ensino, bem como entender em que momento a LI ganhou seu espaço como disciplina em nossas grades curriculares.

De acordo com Colombo e Consolo (2016), foi a partir de 1549, por meio da missão catequizadora da companhia de Jesus ao Brasil colônia, que a educação formal teve seu prelúdio, pois, apesar do intuito religioso, havia também o desejo de alfabetização nesse ínterim. Nesse mesmo período, o nosso português já era ensinado aos índios como LE, visto que era uma língua diferente para aquele povo.

Logo após esse nascimento do ensino no Brasil, por meio da catequização indígena, influência jesuíta e reformas pombalinas, temos o período histórico que compreende desde a chegada da Família Real portuguesa até a instauração e vigência da primeira República (ASSIS, 2018). De acordo com Almeida Filho (2003), este momento da história é marcado pelo esquecimento da educação básica, de modo que sua importância foi diminuída e, no que se refere ao ensino de línguas, para o autor, resumia-se à tradução, explicação de textos e gramática minuciosa.

No entanto, sendo o Brasil transformado em Sede do Reino Português, sob o regime monárquico, as transformações começaram a surgir a partir de uma preocupação da Coroa Portuguesa em relação às questões intelectuais. Logo, foram criados espaços voltados à expansão cultural como: imprensa, teatro, biblioteca e cursos superiores que objetivavam a criação urgente de mão de obra qualificada.

No que se refere ao ensino de LI no Brasil, o marco mais importante, de acordo com Assis (2018, p.47) se deu “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”. Tal fato ocorreu devido aos interesses políticos entre Brasil e Inglaterra. Logo, com a oficialização do ensino de ambas as línguas na Corte do Brasil é possível observar “a influência exercida pelo enciclopedismo francês e pelo empirismo inglês na educação portuguesa”. (ASSIS, 2018)

Sendo assim, notamos que as questões políticas e econômicas estão intrínsecas ao ensino de uma LE e, o sentido pelo qual as pessoas são motivadas a aprender a LI reverberam até hoje, moeda de troca para o mundo econômico. Em 1837 criou-se o Colégio Pedro II e, a partir do dia 2 de dezembro do mesmo ano, o inglês passa a ser componente curricular obrigatório da escola. Entre altos e baixos a LI passa por esse período e conquista seu espaço, especificamente, após a revolução de 1930 (COLOMBO e CONSOLO, 2016).

A partir do século XX, de acordo com Bohn (2003), o ensino pode ser dividido em 3 fases que correspondem respectivamente a três períodos políticos do Brasil, são eles: o período pós-Segunda Guerra Mundial que compreende desde os meados da década de 1940 até meados da década de 1960; os anos de ditadura entre 1964 e 1988; e, o período atual começando no ano de 1990. A primeira etapa adotava a “abordagem comportamental como estratégia de ensino-aprendizagem” (COLOMBO e CONSOLO, 2016), nessa etapa, o erudito era extremamente valorizado. A segunda etapa tinha como foco o treinamento dos alunos para

o mercado industrial, nessa mesma época surgiram os cursos livres de idiomas. Na terceira etapa, surgiram as reformas educacionais e o ensino de línguas torna-se obrigatório no Ensino Fundamental II e Médio.

Dessa forma, a obrigatoriedade para a inclusão de uma LE no currículo escolar de nosso país iniciou-se a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Tal fato pode ser verificado adiante por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. O Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais, artigo 26º, parágrafo 5º, afirma que:

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).

Observando a lei apresentada, percebemos que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I não possuem uma LE obrigatória em seu currículo, mas, também, não proíbe a inserção de uma LE nas séries iniciais. Dessa forma, hoje encontramos escolas que oferecem esse ensino de línguas estrangeiras desde a Educação Infantil. Tendo como referencial a divisão feita por Bohn (2003), talvez poderíamos supor uma quarta etapa para esse ensino, nesse sentido, Assis (2018, p.78) afirma que este 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.

Tendo em vista o percurso histórico apresentado e a ausência de políticas que determinem a obrigatoriedade da inclusão da LI no EFI e EM, questionamos, então, em que momento, exatamente, a LIC tomou proporções tão consideráveis. De acordo com Colombo e Consolo (2016) o início da história do ensino de LEC ainda é incerto, pois, mesmo antes da Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/2010), já era possível encontrar estudos para esse contexto de ensino. De acordo com os autores “alguns institutos de idiomas voltados especificamente ao público infantil garantem oferecer o ensino desde o final da década de 1960 – período que coincide com o início da cultura de aprender línguas em escolas de línguas no Brasil.” (COLOMBO e CONSOLO, 2016, p.55). Além disso, o

número de pesquisas sobre o assunto vem crescendo nos últimos anos (TONELLI, 2005; SANTOS, 2005, 2009; ROCHA, 2006; RINALDI, 2011), ressaltando, dessa forma a relevância do tema.

Rocha (2006), com o intuito de compreender o percurso histórico do ensino de LEC no Brasil, traçou uma possível rota que apresentasse o caminho de inclusão da LE no contexto infantil. De acordo com a autora, esse ensino partiu dos cursos livres de idiomas, para as escolas de ensino privado, até chegar às escolas públicas.

Os institutos de idioma e escolas particulares que iniciaram a oferta do ensino de LE desde a educação infantil, podem ter sido vistos com um atrativo significativo para que os pais matriculassem seus filhos nessas escolas. Tal circunstância é destacada por Pires (2004, apud TONELLI, 2005, p.34) em que ele salienta duas razões pelas quais pode ter sido incluído esse ensino nesses contextos:

- 1) a preocupação dos pais em oferecer uma boa formação escolar a fim de que seus filhos estejam preparados para o mercado de trabalho; e 2) a consciência, por parte dos diretores de escolas de que o ensino de línguas estrangeiras é um diferencial que pode interferir na decisão dos pais quanto à escolha da escola para os seus filhos.

É possível perceber que a necessidade de conhecimento de uma LE, gerada principalmente nos últimos anos, está intrinsecamente ligada ao processo de globalização. De acordo com Passoni e Gomes (2016), a globalização tem sido considerada um elemento influente para essa grande notoriedade do ensino e aprendizagem de idiomas, pois desempenha um papel de importância no contexto atual. Nesse mesmo sentido, Raizer e Yokota (2016, p.47), afirmam que: “Questões políticas e econômicas marcam o desenvolvimento da sociedade contemporânea e criam necessidades que começam a ser percebidas por parte da sociedade”.

Outro fator que motiva o início dos estudos de uma LE cada vez mais cedo relaciona-se ao interesse por melhores níveis de proficiência, pois acredita-se que, com maior tempo de convivência com a língua, há maiores possibilidades de desenvolvimento dos fonemas pertencente à LE. Nesse sentido, Rocha (2007, p.73) afirma que “a pressão por um início da aprendizagem de LE ainda na infância tem sua origem na pressuposição de que a criança tem condições de aprendê-la mais facilmente”.

Já a inserção desse ensino nas escolas públicas se caracteriza como iniciativa particular de cada município, não só com objetivos mercadológicos, a fim de promover melhores possibilidades ao futuro da criança, mas, com o objetivo democrático de incluir esse ensino a todas as crianças, motivando os municípios a incluírem a LI no EFI.

Considerando a facultatividade desse ensino, observamos que, mesmo de maneira retraída, existe o reconhecimento político da importância da inserção da LI no contexto infantil, visto que há a legalização do ensino. No entanto, a inexistência de políticas para a regulamentação pode gerar discrepâncias em relação ao conteúdo trabalhado nas diferentes escolas, bem como à maneira de atuação e abordagem que espera-se ser desenvolvida pelos professores de LIC, o que estabelece uma relação direta com a formação desse profissional. Essa atual configuração da LIC, permeada de incertezas e organizada de maneira aleatória e desconexa, nos compele a concordar com Brewster, Ellis e Girard (2002, p.4), quando descrevem tal cenário como uma “colcha de retalho”.

2.2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) PARA CRIANÇAS

Tendo em vista todo o processo histórico percorrido para a inserção de LI no contexto infantil e seu caráter ainda facultativo em nosso país, como apresentado na seção anterior, é necessário destacar a relevância do reconhecimento e a necessidade da inclusão desse idioma no currículo das escolas do Brasil, já nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Embora os documentos não abarquem esse contexto, já existem muitas iniciativas de oferta desse ensino em diferentes esferas (escolas privadas, cursos de idiomas e escolas públicas pontuais), demonstrando preocupações referentes à importância da LI na atual sociedade. Em relação ao ensino público, alguns projetos pontuais já foram engendrados em alguns municípios, visando à sistematização e organização do ensino. Esses projetos são desenvolvidos por estudiosos da área (AUGUSTO-NAVARRO, 2003; ROCHA e SANDEI, 2005; ORTENZI, TONELLI e GIMENEZ, 2013; LIMA et.al., 2017 e BARBIRATO et. al., 2019) e incluem a elaboração de planejamento de curso, curso de formação de professores, elaboração de material didático e organização de evento voltado para a área.

Apesar de termos bons motivos que justifiquem a expansão desse ensino, e “boas razões pelas quais crianças podem se beneficiar com a aprendizagem de LE” (PINTER, 2006,

apud SANTOS, 2009, p.19), é válido considerar e refletir sobre a forma como ele tem se estruturado, visto que, primeiramente ele foi ofertado, mesmo na ausência de seus parâmetros reguladores. Logo, nesse cenário, a ordem dos fatores, pode alterar o resultado. Lima (2016, p.657), reforça esse argumento apontando que “a definição dos objetivos de ensinar LI para crianças, bem como do conteúdo a ser ensinado e das metodologias a serem empregadas no ensino e na avaliação devem preceder a inclusão da disciplina na Educação Infantil e EFI.”, o que não tem acontecido no âmbito brasileiro.

Inicialmente pensava-se que a aprendizagem de uma LE na infância poderia influenciar negativamente na aprendizagem da Língua Materna (LM) da criança. No entanto, considerando o primeiro princípio postulado por Vigotsky (1998), no qual apoiamo-nos, a aprendizagem de uma LE pode ter influências positivas para o aprendizado da primeira língua, visto que por meio do conhecimento do outro, conhecemos melhor a nós mesmos.

Logo, percebemos a importância do contato com uma LE desde a infância e, a forma como é desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem de uma LE por crianças não pode ser negligenciada. É necessário atentar-se às peculiaridades desse contexto visto que o ensino de LEC não é uma tarefa simples (PIRES, 2001)

Lima (2010) aponta que a disciplina precisa ter objetivos bem definidos, de modo que, caso não os tenha, o ensino pode fracassar ao invés de contribuir positivamente. Santos (2005) também afirma que é um equívoco pensar que o professor não precisa saber muito inglês para ensinar uma criança, pelo contrário, o profissional que trabalha com essa faixa etária deve ter especialização na língua que almeja ensinar. A autora ainda ressalta que caso os professores não sejam qualificados e usem métodos que não sejam apropriados à faixa etária dos alunos, podem fazer com que as crianças percam o interesse pelo estudo de línguas.

Cameron (2003), também contribui para a discussão, afirmando que os professores de LE para crianças precisam conhecer sobre a criança, como elas pensam e aprendem; precisam ser competentes na LE e também precisam conhecer os interesses das crianças a fim de que possam utilizá-los para o ensino da língua. Para a autora “os alunos buscam o significado no uso da linguagem, o que torna o ensino de LE para crianças uma atividade ainda mais dependente de profissionais bem preparados” (CAMERON, 2003, p.15).

Horwitz (1996) aponta que a falta de habilitação para o ensino da disciplina pode desencadear insegurança e dificuldades em sala de aula, podendo acarretar prejuízos para a

aprendizagem dos alunos. Pires reitera essa ideia destacando que “o professor que possui o conhecimento de LI, mas não tem preparo para atuar com crianças, pode fazer com que a criança tenha aversão à língua” (PIRES, 2004 apud LIMA, 2010 p.201).

Sendo assim, compreender melhor as especificidades e necessidades das crianças para a construção de ensino e aprendizagem significativos é uma importante tarefa que deveria compor o conjunto de competências necessárias aos professores de LE desse contexto. Destarte, é válido “investigar e definir os saberes relacionados a esse contexto, a fim de profissionalizar os professores, oferecendo uma formação específica que assegure que a criança se beneficie, de fato, da oportunidade de aprender uma Língua Estrangeira”. (LIMA, 2016, p.657)

Scaramucci, Costa e Rocha (2008) propõem algumas recomendações para as aulas de Línguas Estrangeiras com crianças. As autoras sugerem que: é válido proporcionar espaços para interações variadas, de modo que a aprendizagem possa ocorrer colaborativamente, em contato com o outro, construindo sentidos na língua alvo e desenvolvendo a criatividade conjuntamente; é importante salientar que o processo de aprendizagem está sempre em construção, podendo ter acertos e erros no percurso; é oportuna a concretude em sala de aula por meio da utilização de imagens e sons, além de valer-se de experiências que envolvam os sentidos humanos e; é vantajoso desenvolver atividades que engajem o aprendiz, bem como, jogos, brincadeiras e produções e/ou elaboração de projetos.

Pinter (2006, p.2 apud SUNTI, 2012) afirma que as crianças se interessam por “[...] fantasia, imaginação e movimento [...]”, sendo assim, concordamos com Zilles (2006) que as aulas não devem estar calcadas monotonamente em repetição de palavras isoladas (2006 apud SUNTI, 2012), mas, “é preciso respeitar as especificidades do seu processo de aprendizagem, oferecendo um ambiente lúdico e um ensino gradativo” (LONDRINA, 2013, p.9). Desse modo, percebemos que ensinar aos infantes, não é apenas transpor o ensino de LI dos adultos para crianças, perpetuando a noção de “adulto em miniatura”, mas, atender e atentar-se às suas necessidades de aprendizagem.

Outro fator também destacado por Scaramucci, Costa e Rocha (2008) remete-se à importância da abordagem da diversidade cultural e pluralidade linguística, contribuindo para que os alunos desenvolvam habilidades sociais, como integrantes ativos do contexto em que vivem. De acordo com Colombo e Consolo (2016, p.49), a oferta de uma LE para as crianças da contemporaneidade pode lhes garantir espaço social, além de proporcionar a convivência,

atuação e interação em um mundo como “parte integrante desse mundo enquanto criança, tudo isso facilitado pelo desenvolvimento e acesso tecnológico”.

Dessa forma, a LEC pode funcionar como “um 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 sua língua materna” (ELLIS, 2004 apud ANTONINI, 2009, p. 37). Podendo, ainda, contribuir para a valorização da criança como um sujeito importante no agora, não apenas em seu futuro como adulto. Logo, o ensino de LEC não pode se resumir à preparação da criança para a vida adulta, mas, “significa garantir-lhes espaço social, permitir-lhes (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante desse mundo enquanto criança [...]” (COLOMBO; CONSOLO, 2016, p.49).

Logo, a inclusão do ensino de LE desde as séries iniciais pode ser considerada um fator positivo, visto que pode proporcionar às crianças um primeiro contato lúdico e prazeroso com um idioma e cultura novos (FERNANDEZ & RINALDI, 2009). Rocha (2007) contribui afirmando que a aprendizagem de uma LE pode levar a criança a alargar seus horizontes e romper barreiras culturais, desenvolvendo uma aprendizagem efetiva.

Assim sendo, quanto maior o potencial da aula, tendo como o centro o aprendiz, maior também será o potencial para aprendizagem da língua alvo, visto que o momento de interação com a língua produzido em sala de aula contribui também para o desenvolvimento de habilidades básicas de comunicação, ampliação das “possibilidades de acesso aos recursos culturais da própria comunidade, assim como de outras” (AGRA, IFA, 2017, p.64), quebra de barreiras culturais e instrumento para desenvolvimento afetivo, social e intercultural, de modo que a aprendizagem de uma LE pode proporcionar à criança consciência linguística por meio da comparação da LE com sua própria língua (ANTONINI, 2009).

Portanto, é necessário observar a formação dos professores que atuam nesse contexto, uma vez que é essencial que os profissionais estejam preparados tanto linguisticamente quanto didaticamente a fim de contribuírem para a formação da criança como um cidadão na sociedade em que vive, sendo professores crítico-reflexivo quanto às suas próprias práticas, moldando o conteúdo à realidade de seus alunos, tornando o ensino mais significativo para os mesmos, sendo assim, profissionais que sejam produtores e não reprodutores de conhecimento. (LIMA, 2016)

Lima e Neto (2017, p.119) afirmam que “o conhecimento das características das crianças como aprendizes de línguas, bem como das melhores metodologias para trabalhar com cada faixa-etária é essencial para se desenvolver um trabalho significativo.” Assim, verificamos que o contexto exige cuidado e atenção às suas peculiaridades, posto que desconsiderando essas especificidades, esse ensino pode gerar influências negativas em relação à aprendizagem de LE.

Além da influência das características peculiares das crianças no momento de planejamento e concretização das aulas, estas mesmas características também influenciam no momento de avaliação do desempenho dos alunos. De acordo com Scaramucci, Costa e Rocha (2008), a avaliação nesse contexto deve:

[...] procurar respeitar as experiências de mundo do aprendiz, ocorrer em um lugar tranquilo que auxilie a concentração do aluno e não envolver exercícios que demandem análise abstrata. Não é pertinente que a criança seja levada a desempenhar tarefas que solicitem a descrição de regras gramaticais ou a análise de ideias ou desenho, por exemplo. Por outro lado, é aconselhável que a avaliação envolva movimento físico acompanhado de uma resposta linguística, tais como apontar, circular colorir, entre outros. A mediação do professor, lembrando a criança, encorajando-a, auxiliando-a a manter o foco, é algo bastante indicado para que as tarefas propostas na avaliação sejam cumpridas efetivamente. (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008)

Fica evidente que a avaliação deve ter objetivos congruentes às aulas, de modo que ela seja eficiente em seu papel de avaliar e não uma atividade com objetivos distintos ou com mero sentido de atribuição de notas. Nesse contexto é importante verificar qual o sentido da aprendizagem da LI para cada criança, de maneira que a resposta esteja o mais próximo de sua vivência. Destarte, é pertinente voltar os olhos à criança aprendiz de LE, buscando melhor compreender quais as suas peculiaridades. Essa questão será abordada na próxima seção.

2.3 A CRIANÇA COMO APRENDIZ DE LÍNGUAS

A abordagem do professor que ensina LE para a criança deve considerar as especificidades dos infantes desde o momento de planejamento de suas aulas, com o objetivo de atender às necessidades desse contexto. De acordo com diferentes áreas, como por exemplo a “Filosofia, Educação, Psicologia e a própria Linguística Aplicada mostram que a criança não é um adulto em miniatura e, sim, um aprendiz com características cognitivas distintas das dos adultos” (ANTONINI, 2009, p. 27-28).

Lima (2010) embasada em diferentes estudiosos (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; CAMERON, 2001; LEVENTHAL; ZADJENWERG; SILVÉRIO, 2007; MCKAY, 2006) destaca que as crianças tendem a se engajar de maneira espontânea nas atividades promovidas em sala de aula (desde que elas as considerem motivadoras), e apreciam as atividades que envolvem movimento, enfadando-se rapidamente caso necessitem ficar muito tempo sentadas ou sem desenvolver atividades manuais. Brown (2001) acrescenta que a principal diferença entre os aprendizes de língua criança e adulto é o foco de atenção. Brewster, Ellis e Girard (2002) apontam que a criança pode se cansar e entediar-se com mais facilidade, já que sua atenção é mais periférica e espontânea.

Em vista disso, as atividades e ensino devem ser adequadas para que seja possível um melhor desenvolvimento da aprendizagem. Notamos que a necessidade de movimento faz parte do processo de aprendizagem da criança, bem como a interação com os colegas e o professor. Sendo assim, a diversidade de atividades de movimento e interação faz com que as crianças se mantenham focadas na aprendizagem da língua. Nesse caso, as conversas de sala de aula, brincadeiras e barulhos pedagógicos podem ser parte da construção do saber do aluno.

Esse cenário nos remete a um dos conceitos enunciados pela teoria sócio-interacionista proposta por Vigotsky (2001), em que o ser humano se desenvolve por meio de suas interações com o outro, desde o período de sua infância. Sendo assim, o indivíduo se constrói através de permutas de experiências em relação ao outro sujeito (CHAGURI, 2010). Essa é a teoria a qual nos ancoramos, em que a criança nasce um ser biológico e por meio de suas vivências em sua cultura e contexto, vai se tornando um ser sócio-histórico. Para Vigotsky (1933), é através da linguagem que o ser humano se desenvolve. A linguagem é um meio de agir no mundo, alicerçada nos princípios de caráter interacionista, dialógico, comunicativo que se concretiza a partir de uma língua constituída de sistemas linguísticos (CRISTOVÃO E GAMERO, 2009).

Tendo em vista que a criança é um ser social, logo, ela possui necessidades de interações sociais e tais interações devem ser privilegiadas no processo de ensino e aprendizagem (CRISTOVÃO e GAMERO, 2009). Pelo desconhecimento dessas características da criança, bem como do conceito de linguagem que contempla os benefícios proporcionados pela interação, muitos profissionais podem encarar essas especificidades da criança como obstáculos ou dificuldades para o ensino de LIC.

A criança apresenta diferentes características no decorrer de seu desenvolvimento, de acordo com a sua idade. Cada período possui seus atributos e foram analisados e descritos pela teoria de desenvolvimento cognitivo humano de Piaget (1967)⁴. Esses estágios podem ser observados no Quadro 2.

Quadro 2: Estágios do Desenvolvimento Cognitivo Humano.

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO HUMANO	
Sensório-motor	Desde o nascimento até, mais ou menos, os dois anos de idade.
Pré-operatório	De dois anos a, aproximadamente, sete anos.
Operatório, chamado concreto	Período entre 7 e 11 anos
Lógico-formal ou operatório formal	A partir dos 11 até os 16 anos.

Para cada estágio destacado por Piaget, existem características de desenvolvimento específicas, de modo que, no momento do planejamento de um curso, as características de cada faixa etária precisam ser observadas para que o processo de ensino/aprendizagem seja significativo ao seu público (HASHIMOTO, COSTA, 2019). No caso desta pesquisa, as turmas observadas estão passando pelo estágio chamado de operatório ou concreto, dessa maneira, levaremos em consideração as características inerentes ao estágio referido.

De acordo com Piaget (2003, apud SOUZA e WECHSLER, 2014, p.144), nesse estágio “o sujeito tem a capacidade de organizar o mundo de forma lógica ou operatória, não se limitando mais a uma representação imediata, mas ainda dependendo do mundo concreto para desenvolver a abstração.” Outra característica desse período é que a criança descontinua o egocentrismo e começa a se pôr no lugar do outro, motivando a empatia relacionada aos sentimentos e atitudes dos outros (SOUZA e WECHSLER, 2014). Para Piaget a criança (2003, p. 41) “depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os para coordená-lo”.

Também é na fase concreta que se inicia a capacidade da criança de realizar operações mentalmente, não apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motor (TERRA, 2006), como por exemplo, a criança já consegue discernir qual objeto é maior, sendo eles semelhantes, apenas calculando mentalmente e não mais medindo um ao lado do

⁴ É importante salientar que apesar de nos filarmos à teoria sócio-interacionista de Vigotsky, compreendemos que esse quadro demonstrativo dos estágios cognitivos de acordo com a faixa etária proposto por Piaget contribui para uma melhor discussão e compreensão das características da faixa etária a qual analisamos.

outro para saber a resposta correta. Nesse período, as crianças também começam a substituir o seu interesse em brincadeiras por jogos com competições e regras.

Ornellas (2010), ao discursar sobre o desenvolvimento da linguagem, apresenta os argumentos de Scott e Ytreberg (1990, apud ORNELLAS, 2010). De acordo com as autoras, as crianças na faixa etária de oito a dez anos já possuem competência da sua LM, reconhecendo regras de sintaxe que são fundamentais e podem usufruir dessa consciência linguística da língua mãe no momento da aprendizagem de uma LE. No mesmo sentido, Moon (2000, apud ORNELLAS, 2010), aponta que, além da experiência com a LM, a criança também leva para a sala de aula outras experiências e habilidades que contribuem para a aprendizagem do inglês. Portanto, é papel do professor reconhecer essas especificidades relativas à idade e utilizá-las em favor da aprendizagem.

A fase pela qual a criança está passando pode interferir no seu processo de aprendizagem, de maneira que, o conteúdo deva ser trabalhado de acordo com as suas capacidades e interesses e as aulas e atividades propostas devem ser motivantes para a aprendizagem da língua. O contrário pode gerar resultados negativos e difíceis de serem desconstruídos. Nesse sentido, Carvalho (2009) ressalta que:

[...]os métodos de ensino variam de acordo com a idade do aluno. As necessidades das crianças em sala de aula diferem daquelas de adolescentes e adultos; o professor deve ser sensível a essas necessidades, para definir as áreas de desenvolvimento e buscar garantir o sucesso na aprendizagem de seus alunos. (CARVALHO, 2009 p.319)

Assim sendo, fica evidente que “o ensino de língua para crianças não é tarefa simples e o contexto requer estratégias e metodologias inerentes à faixa etária, até mesmo a linguagem do professor deve atender às especificidades do contexto” (HASHIMOTO, COSTA, 2019, p. 22). Porém isso não significa dizer que o professor deva utilizar uma linguagem restrita/limitada, mas uma linguagem que atinja a realidade de cada estágio.

Carvalho (2009) destaca a importância do uso de uma linguagem que faz referência ao contexto atual em que a criança vive, de modo que a aprendizagem esteja mais próxima do real e do concreto. Pinter (1999, p.21 apud CARVALHO 2009, p.320) também contribui salientando que “a linguagem que a criança ouve não é fragmentada nem tampouco empobrecida, mas na verdade, reestruturada para facilitar a aprendizagem da língua”.

Conhecer a forma como as crianças aprendem é fundamental para o desenvolvimento de aulas que contribuam efetivamente para a aprendizagem dessa faixa etária. Roth (1998, p.7 apud CARVALHO, 2009) apresenta características que são intrínsecas aos pequenos aprendizes, são elas:

- Crianças são ativas e têm muita energia.
- Crianças são barulhentas.
- Crianças são rápidas – rápidas para aprender, rápidas para esquecer!
- Crianças gostam de usar seus sentidos tanto quanto de falar.
- Crianças têm imaginação.
- Crianças são divertidas e entusiasmadas.
- Crianças são crianças.

Tais características salientadas anteriormente podem ser facilmente reconhecidas pelos professores que trabalham com crianças. Além disso, essas características também podem ser confundidas com indisciplina, quando professores sem conhecimentos pedagógicos são expostos a uma turma cheia de crianças, justamente por não terem sido preparados anteriormente para essa realidade. Pires (2004) corrobora a ideia e afirma que tanto a formação pedagógica quanto a formação linguística específica são essenciais para os professores que trabalham com crianças.

De acordo com Slattery e Willis (2014, apud ABE, 2016) as crianças podem aprender das formas mais variadas, podendo ser elas: ouvindo, assistindo, imitando, brincando e fazendo diferentes coisas, porém, elas ainda não são capazes de entender regras e/ou explicações voltadas à gramática da língua. Desta maneira, é importante conversar com as crianças sobre o que elas fazem e entendem, coisas que estão ligadas ao mundo delas podem fazer mais sentido à aprendizagem.

Naturalmente, as crianças costumam ser bastante curiosas, adoram brincar, exercitar a imaginação e são mais capazes de assumir riscos que os adultos (CAMERON, 2001). Além disso, as crianças estão em processo de aprendizado da rotina, logo, estão acostumadas com repetições. Scott e Ytreberg (2011, apud ABE, 2016) sugerem que o ensino de LEC deve ser composto por múltiplas atividades, com arranjos diferentes, empregando exercícios comuns ao cotidiano da criança, contando histórias repetidas que já façam parte do repertório dos alunos, de modo que eles possam assimilar a história já na língua alvo. De acordo com Reilly

e Ward (2016 apud ABE, 2016, p.38) “ao contar histórias, as autoras sugerem encorajar as crianças a se juntarem à história quando houver frases ou palavras repetidas na história. Na segunda ou terceira vez o professor pode iniciar a história ou a frase e pedir para as crianças a terminarem.”.

Cameron (2001) salienta que o trabalho com crianças é algo extraordinário e pode trazer novas perspectivas de trabalho aos professores, surpreendendo-os a cada aula. De acordo com a autora, as crianças estão sempre mais dispostas a participarem de atividades e são mais desinibidas para produzirem na língua alvo que os adolescentes e adultos. Por outro lado, a autora também observa que as crianças podem perder o interesse pelas atividades mais rapidamente, de maneira que permanecem concentradas por menos tempo, além de se desmotivarem mediante atividades que considerem difíceis.

Sendo assim, é importante que haja uma variedade de atividades durante as aulas, sendo umas mais serenas, outras com maior movimento, explorando diferentes ambientes da sala de aula e diferentes movimentos com o corpo (SLATTERY e WILLIS, 2014). Slattery e Willis (2014) afirmam que o professor de inglês pode conquistar importantes avanços no processo de ensino e aprendizagem para crianças, desde que torne esse aprendizado da língua algo divertido e interessante aos alunos, levando-os a apreciar o estudo da língua e, não o contrário. Inicialmente, o importante é atentar-se aos avanços na aprendizagem, motivando-os a aprender de maneira confortável, não se preocupando com os erros ou com a utilização da LM. A utilização de gestos, figuras, canções, rimas, histórias e outros recursos pertinentes ao interesse dos alunos é muito bem-vinda durante as aulas, até mesmo a LM pode ser ponte para facilitar a aprendizagem.

Moon (2000) ressalta que o ambiente deve ser positivo para a aprendizagem e sugere aos professores que transformem a sala de aula em um lugar atrativo, por meio de pôsteres, atividades expostas na parede, cantinho para leitura entre outras coisas que possam tornar a aula mais prazerosa, além da utilização de jogos, projetos, histórias em inglês. Contudo, para que o professor transforme a sala de aula em um espaço atraente, é necessário que antes ele compreenda como se dá o processo de aprendizagem de LE por uma criança.

Para Pinter (2006), é interessante que as aulas das crianças, aprendizes de LE, evidenciem as habilidades de escuta e fala, da mesma maneira como é feito na LM, para que o insumo linguístico seja locupletado e, naturalmente, influencie o desenvolvimento das outras habilidades. Buose (2016, p.31) sugere que se as crianças forem expostas a outras línguas e

receberem estímulos necessários, elas podem responder satisfatoriamente e poderão, ainda, aprender diferentes línguas. Logo, esse ensino “precisa ser efetivo, transformador e seguir ao encontro das expectativas e necessidades do jovem aprendiz” (BUOSE, 2016, p.31).

Uma maneira possível para influenciar o uso da língua alvo durante as aulas poderia ser por meio de cumprimentos e instruções usadas no cotidiano, incentivando-as a falar e sempre elogiando o esforço da criança sem forçá-las à produção na LE. Para Reilly e Ward (2016, apud ABE, 2016, p.38) “é por meio de canções repetidas, rimas, jogos e muito trabalho em coral que as crianças serão capazes de se expressar sem estresse”. Buose (2016, p.31) afirma que “as interações sociais propiciadas à criança podem auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem delas de forma natural.”

Além disso, a criança terá oportunidades para desenvolver-se socialmente, aprendendo a construir um espaço harmônico com seus colegas em sala de aula. Tendo em vista que nessa fase de desenvolvimento da criança, ela passa a perceber o outro com um olhar diferente, menos egocêntrico, isto posto, é importante que o aluno seja mediado e estimulado nesse processo, trabalhando colaborativamente com seus colegas e professores, aprimorando sua capacidade de socialização. Pois, o ensino de LE é uma atividade educativa e formativa, que contribui para o desenvolvimento da criança de maneira integral e não apenas linguístico.

2.4 PROFESSOR DE LIC

Após apresentarmos o percurso histórico para a implementação da ILEC no Brasil, expor a temática de ensino e aprendizagem de inglês para crianças e abordar atributos da criança como aprendiz de línguas estrangeiras, chegamos em outro importante agente desse cenário, o professor, que é o responsável por mediar o ensino de LIC. Muitos estudiosos têm levantado discussões acerca do processo formativo desse profissional (SANTOS, 2009; SILVA, 2013; MORETTI, 2014; PIATO, 2015; LIMA, 2019; TUTIDA, 2016), abordando desde a sua formação inicial até possibilidades para uma formação continuada. Além disso, existem, também, preocupações em relação às possibilidades para o desempenho do trabalho docente nesse contexto, suscitando quais os saberes e, conhecimentos teóricos e metodológicos cabíveis a esse profissional. (SEGANFREDO e BENEDETTI, 2009; SANTOS, 2009; TUTIDA, 2016; LIMA 2019).

De acordo com Pires (2001), aparentemente, há um consenso de que o ensino de inglês para crianças não requer muito conhecimento linguístico do professor, visto que é uma fase inicial da vida que basta aprender algumas palavras soltas, uma vez que, mais tarde, as crianças terão uma real oportunidade de aprender a língua formalmente, suprindo, então, as brechas que ficaram nas aulas da infância. No entanto, esta é uma visão equivocada, pois, o ensino de LEC não é uma atividade de menor importância ou de menor complexidade. Como reitera Suzumura (2016, p.18), esse ofício também "exige muito preparo do professor, tanto na parte didática, quanto em outras questões que vão além do ensinar inglês".

Pinter (2006) salienta que para um professor desse contexto ter êxito em sua função, é necessário um bom conhecimento sobre crianças, o que inclui conhecer e compreender as necessidades específicas dessa idade. Rinaldi (2014) destaca a importância da compreensão sobre o desenvolvimento infantil, que vai desde os aspectos físico e psicomotor, até fatores afetivos e cognitivos. De acordo com a autora, a ausência de entendimento sobre esses aspectos pode acarretar atividades didáticas inadequadas ao contexto.

Da mesma forma, é importante ter bom conhecimento da língua, com proficiência adequada, que facilite uma exposição natural da língua alvo, bem como conhecimento sobre o currículo, para que seja possível integrá-lo ao cotidiano das aulas de LI. No que diz respeito ao currículo, vale salientar que nem sempre ele existe em todos os contextos, tendo em vista a ausência de políticas de implementação do ensino da língua alvo na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Nesse mesmo sentido, outros pesquisadores também apresentam sugestões para profissionais da área de ensino de LE para crianças (SEGANFREDO e BENEDETTI, 2009; TUTIDA, 2016). Além da unânime indicação de um amplo conhecimento da língua alvo, para que seja possível a oferta de insumo significativo e adequado aos alunos e da importância do conhecimento sobre seu público alvo. Seganfredo e Benedetti (2009) também reiteram a importância do gostar de lecionar LE, sendo que essa é uma característica importante, pois, sua realização pessoal pode interferir positivamente em seu desempenho como profissional. Miccoli (2011) salienta que essa é uma escolha que deve ser feita de maneira consciente, dispondo-se a lidar com o que poderá encontrar nesse percurso e ter certeza de que se identifica com a função de professor. Além disso, agregaríamos a esse fator, o gostar de trabalhar diretamente com crianças, o que é diferente de gostar de estar com crianças. Presumimos que essa seja outra característica importante que pode influenciar no processo de

ensino e aprendizagem e no interesse das crianças pelas aulas. Em consonância, Maximiano (2015, p.56) adverte que:

Quando o indivíduo que se propõe a lecionar não consegue assumir a identidade de sua profissão, ele, como parte fundamental do sistema educacional – cujas partes seriam como peças de uma engrenagem – prejudica o processo de ensino-aprendizagem: se uma das peças não se encaixa, a engrenagem não funciona.

Outros estudiosos (SANTOS, 2009; SEGANFREDO e BENEDETTI, 2009; TUTIDA, 2016; LIMA, 2019) também sugerem que a utilização moderada da LM pode servir como instrumento facilitador e encorajador para a aprendizagem da LE, bem como salientam a importância desses profissionais terem domínio sobre diferentes abordagens de ensino, diferentes estratégias de avaliação, gestão de sala de aula, conhecimento do seu próprio papel como professor mediador do ensino e incentivador da aprendizagem, proporcionando a integração de brincadeiras, jogos e diferentes atividades lúdicas ao ensino. Além disso, Pereira (2016) salienta a importância de promover um ambiente que seja acolhedor e envolvente para as crianças, escutando-as e incentivando-as durante as aulas.

Lima (2019, p.), ao discorrer sobre a base de conhecimento dos professores, apresenta os pressupostos apontados por Schulman (1986). Dentre esses pressupostos destacam-se: o conhecimento de conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento de currículo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos e de suas características, o conhecimento dos contextos educacionais, dos fins, propósitos e valores da educação. Logo, para Shulman, estes conhecimentos seriam elementos indispensáveis ao profissional do ensino. No entanto, são delimitações bem específicas e centralizadas a um componente curricular que talvez possam sugerir uma limitação de conhecimento desse professor, portanto, é importante salientar que essa base não é algo rígido e restritivo. Nesse sentido Mizukami (2004, apud LIMA, 2019, p. 50) expõe que

A base de conhecimento para o ensino consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado.

Para Tutida (2016) os saberes docentes não se dissociam do sujeito ou de sua identidade, pelo contrário, eles estão intrinsecamente ligados às suas relações interpessoais, aos seus conhecimentos e experiências prévias, à sua personalidade e valores, pois, “os saberes profissionais são também saberes sociais. Ademais, são dependentes das relações construídas dentro do espaço de sala de aula, entre professor e alunos e entre os próprios alunos” (TUTIDA, 2016, p. 107). Assim sendo, compreendemos que o sujeito se encontra em constante formação, no caso do professor de LE para crianças, podemos salientar que este profissional pode ter seus saberes influenciados e compostos desde sua primeira experiência com a LE, e se complementam e são transformados continuamente por meio de sua prática, reflexão e constante formação. Congruente a este pensamento Piato (2014, p.19) afirma que

A formação é um processo único, a ser desenvolvido numa progressividade, é uma idéia continuada ao longo do tempo que se estende desde as experiências vividas na infância e adolescência com a aprendizagem de línguas ou nas disciplinas cursadas, passando pela formação inicial, ou seja numa universidade ou centro universitário que certifica os professores para atuar profissionalmente na instrução de uma dada língua estendendo-se à fase continuada, que inclui todas as suas experiências de vida profissional após receber a certificação ou licença para ensinar línguas nas escolas.

Seganfredo e Benedetti (2009) afirmam que o profissional de ensino de línguas está em um processo contínuo de construção e deve se manter atualizado sobre o universo escolar, tanto individualmente, quanto coletivamente. Estudiosos (SILVA, 2013; GINI, 2017), ressaltam que a formação contínua de professores não se restringe a cursos de pós-graduação mas também deve acontecer no cotidiano, através da realidade específica de cada professor e sua vivência na escola, podendo, a partir disso, motivar pesquisas, reflexões e autoavaliações por meio de sua própria prática, com a finalidade de contribuir para melhorias na educação.

Porém, vale ressaltar que esse processo contínuo de construção de saberes desse profissional não exclui a relevância da formação por meio de um curso de Letras e/ou cursos de formação continuada na área (SEGANFREDO e BENEDETTI, 2009). Para Moretti (2014), as formações inicial e contínua dos professores são essenciais para a melhoria do ensino de línguas na Educação Básica. De acordo com a mesma autora, no início do século XX, os cursos para formação de professores de inglês ainda não existiam. Normalmente, esses profissionais eram autodidatas ou nativos. Os autodidatas usufruíam do método gramática-

tradução⁵, já que tinham esse conhecimento por meio da aprendizagem de outras línguas, como por exemplo latim e grego. No entanto, não tinham uma boa produção oral na língua alvo. Por outro lado, os professores nativos tinham o conhecimento da língua, mas não tinham conhecimentos pedagógicos e metodológicos para ensinar.

Ainda hoje, podemos ver resquícios dessa história em nossas escolas de Educação Básica. Mesmo com os cursos de Letras sendo responsáveis pela formação de professores de línguas, deparamo-nos com o entrave de quem deve atuar nas aulas de LIC, porque, por mais que as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras (BRASIL, 2001) afirmem se preocupar com as mudanças da sociedade, tendo em vista que as Universidades devam atender às necessidades educativas e tecnológicas do contexto em que ela está inserida, tal afirmação não parece concordar com nossa realidade, uma vez que, o ensino de LI para crianças tem sido incluído no currículo de diferentes escolas, porém, os cursos de licenciatura ainda não oferecem disciplinas que visam à formação do professor para atuação no contexto infantil. Em relação a essa discussão, Figueira (2008, p.60) afirma que “Cabe-nos nesse momento refletir sobre o papel das instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos professores que estão tornando habilitados seus discentes sem a preparação necessária para trabalhar com as diferentes faixas etárias.”

De acordo com Lima (2019), o curso de Licenciatura em Letras é responsável tanto pela formação dos profissionais que lecionam LI para o Ensino Fundamental II, como dos profissionais que lecionam LI para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Porém, como afirmam Cristovão e Gamero (2009), após desempenharem um levantamento dos currículos de cursos de Letras, Pedagogia e de cursos de especialização no estado do Paraná, ainda serão necessários passos largos para uma preparação apropriada desses professores de língua para crianças. Assim, é importante e urgente a inserção de disciplinas no currículo, com fins de atender as necessidades da atualidade, no entanto, como afirma Moretti (2014, p.25), “uma proposta de inovação curricular deve contemplar uma ação de apoio do professor, pois seu papel no sucesso dessa inovação é central”. Hayes (2014, apud GINI, 2017) sugere que se há a iniciativa de inserção é necessário um planejamento antecipado, tendo a formação inicial e continuada como pontos de partida para o sucesso em longo prazo desse ensino.

⁵ De acordo com Leffa (1988), o método gramática-tradução consiste no ensino da língua alvo por meio da língua materna. Caracteriza-se como um método dedutivo que parte da regra para a exemplificação, com ênfase na forma escrita e no conhecimento profundo das regras gramaticais.

Diante disso, Pires (2001) sugere que a formação inicial do professor de LIC deva ser repensada, com vistas a atender essa nova demanda, compreendendo que esse novo público-alvo tem a necessidade de professores preparados tanto quanto os alunos de outras faixas etárias. Phillips (2003, apud ROCHA, p.284) salienta que a formação de professores atuantes nesse contexto é um fator que tem influências diretas no processo de ensino e aprendizagem da criança, posto que esses professores precisam ter habilidades específicas que atendam a necessidade do contexto. Moretti (2014, p.25) salienta que em contextos nos quais esse ensino já tem acontecido, é importante que as instituições encarregadas “se responsabilizem pela formação em serviço de seus profissionais”.

Tonelli e Cristovão (2010) complementam que é essencial aos cursos de Licenciatura em Letras formar profissionais que sejam aptos a lidar com mudanças externas ao ambiente escolar que o influenciam diretamente, como por exemplo, a atuação com alunos infantes, que foi uma necessidade que partiu do contexto exterior, para dentro das escolas. No entanto, os cursos de Licenciatura, no momento de desenvolvimento dos seus currículos, consideram os parâmetros que regem a educação básica, buscando contemplar as competências requeridas aos profissionais de cada área. Logo, o curso de pedagogia considera as competências necessárias aos profissionais que têm a sua prática regida pelos PCN referentes à Educação Infantil e Fundamental I e, o curso de Licenciatura em Letras considera as competências requeridas aos profissionais que atuam no Ensino Fundamental II e Médio, em que há obrigatoriedade do ensino da LE (SILVA, 2013). Porém, a cada dia torna-se mais comum a atuação de professores de LI na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, mesmo que sem o devido preparo acadêmico (CRISTOVÃO e GAMERO, 2009; SANTOS, 2009, 2011; SEGANFREDO e BENEDETTI, 2009; TONELLI e CRISTOVÃO, 2010).

Vale ressaltar aqui que fazemos referência aos PCN, devido a estes serem os documentos que estavam em vigor no momento da coleta/geração dos dados. Todavia, o sistema educacional brasileiro já estava em situação de transição, para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este novo documento tem por objetivo definir

[...]o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7)

Tendo em vista o fragmento citado, espera-se, deste novo currículo, a unificação das políticas educacionais, a fim de proporcionar uma base comum a todos os estudantes do Brasil. Essa proposta seria conveniente ao ensino de LIC, por causa da crescente receptividade do ensino de LI para crianças, em diferentes esferas, assim sendo, esperava-se que a BNCC, por ser um documento atualizado, integrasse e reconhecesse o ensino de línguas estrangeiras para os primeiros anos do Ensino Fundamental, porém, como afirma Lima (2019, p.18) em sua análise sobre a BNCC, “não foi acrescentada nenhuma discussão acerca do ensino de LI para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.”

Considerando a ausência de modificações no novo parâmetro regulador do ensino, presumimos que as alterações relacionadas à formação dos professores, quanto à compreensão de ensinar para crianças, tendem a manter o ritmo moroso e essa é uma preocupante lacuna na formação dos professores que atuam na Educação Básica do Brasil. Essa mudança poderia ser justificada pelo simples fato de que as compreensões voltadas ao conhecimento pedagógico e aos conteúdos da área de ensino não são exclusivas de uma única disciplina, sendo assim, seria vantajoso que esse professor pudesse ter em sua formação uma visão geral sobre os diferentes níveis que integram o currículo da Educação Brasileira. Com relação isso, Silva (2013, p.69) defende que seria “importante[...] que o profissional, independentemente do nível em que irá atuar, tenha uma visão global sobre o processo de aprendizagem, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária dos diferentes grupos com os quais irá trabalhar.”

Tendo em vista a lacuna na formação desse profissional, é possível inferir que apesar dos estudos formalizados serem importantes para a formação do professor, grande parte do seu aprendizado em relação a essa nova realidade, advém de sua própria prática por meio de suas experiências em sala de aula e, também, do possível desejo de aprendizado e desenvolvimento do exercício. O que pode ter sido um entrave para o professor e, também, para o sucesso do ensino de LI, visto que é necessário tempo e vivência para que esse profissional desenvolva suas próprias metodologias e conheça acerca de seu contexto e dos sujeitos que o compõe.

A fim de sumarizar as características desejáveis a um professor de LEC, Santos (2009) desenvolve um diagrama que mapeia esses atributos, como pode ser observado na Figura 3.

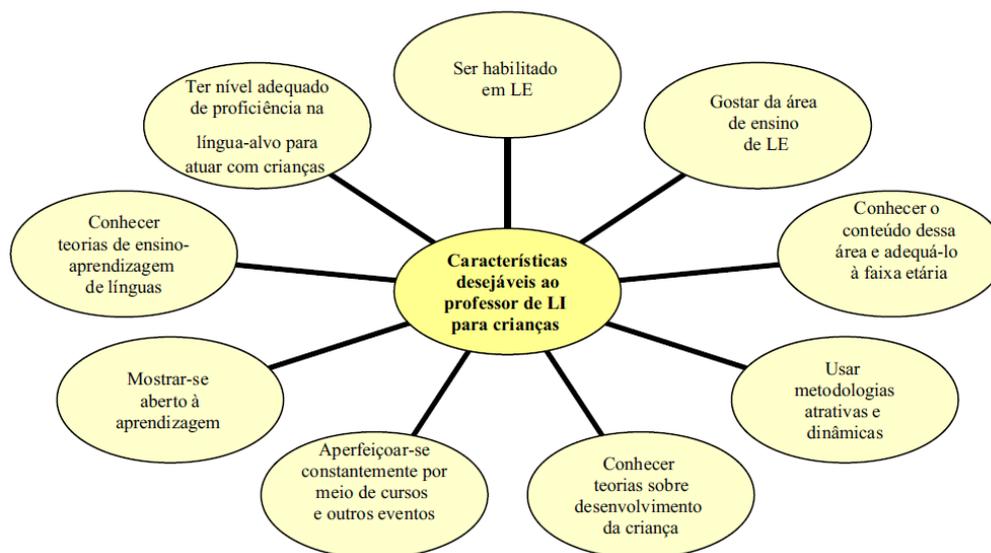


Figura 3: Características desejáveis ao professor de LI para crianças. Fonte: Santos (2009, p.176).

Portanto, depreendemos que a habilitação como característica para o ensino de LEC pode contribuir para o conhecimento de teorias de ensino e aprendizagem de línguas e espera-se que essa habilitação dê subsídios para o desenvolvimento da proficiência linguística na língua alvo. Além disso, ressaltamos que a inclusão de disciplinas, no processo formativo, que abordem os diferentes aspectos relacionados à criança, poderiam propiciar aos professores desse contexto, conhecimento sobre teorias de desenvolvimento da criança, bem como poderiam auxiliar os professores no uso de metodologias atrativas e dinâmicas, promovendo possibilidades de adequação dos conteúdos para o público alvo.

Outra característica significativa bem particular a esse profissional é o gostar da área de ensino de LE direcionado para crianças; esse é um fator que leva o professor a mostrar-se aberto à aprendizagem cotidiana, além de promover o interesse por cursos ou eventos voltados à área, orientando-o ao aperfeiçoamento profissional constante. Diante disso, notamos que essas características se interligam e formam um conjunto indispensável ao professor de LEC, salientando a importância da formação e aperfeiçoamento contínuos, porquanto, todos esses fatores influenciam diretamente em sua prática e em sua abordagem de ensinar, aspecto este que será abordado na seção subsequente.

2.4.1 A importância da força que orienta a ação de ensinar línguas para crianças

As concepções relacionadas à língua, linguagem, ensino e aprendizagem de línguas que cada profissional tem se relacionam diretamente à sua ação. Mesmo que este profissional não verbalize conscientemente suas crenças e conceitos, a maneira como ele age é permeada por elas. Para Almeida Filho (2005) as concepções e fundamentações relacionadas ao ensino de línguas podem ser intituladas de *Abordagem*. De acordo com o autor, a abordagem do professor é a força que orienta e determina o desenvolvimento e procedimentos escolhidos pelo profissional para embasar sua prática (ALMEIDA FILHO, 1997), “é o grande piloto filosófico-qualitativo” (ALMEIDA FILHO, 2003).

Resumindo, a abordagem é “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 78). Isto posto, é válido considerar que as concepções do professor de LIC devam ser condizentes com o contexto em que ele atua de modo que o aluno possa ser alcançado pelo ensino e o processo de aprendizagem seja melhor sucedido (ROCHA, 2006).

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, estrangeiras e materna, Almeida Filho (2013) reconhece a existência de duas grandes abordagens, são elas: a abordagem gramatical (AG), também conhecida como formal e a abordagem comunicativa (AC), podendo, também, ser chamada de interativa. A AC opõe-se à visão estruturalista, pois considera a linguagem como instrumento para a comunicação, capaz de veicular as relações interpessoais valorizando o contexto social, tendo como foco o sentido e a interação entre os sujeitos (ROCHA, 2006). Já a AG é fundamentada em uma concepção de linguagem como um sistema estático e desvinculado do contexto social, tendo como foco a forma.

A visão defendida pela abordagem comunicativa nos retoma a teoria a qual esta pesquisa se ancora, o sociointeracionismo, proposto por Vigotsky, que considera o desenvolvimento do ser humano a partir do contato com o outro. No que concerne à aprendizagem de LE por crianças, o autor afirma que esse conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento de sua LM, elevando-a a um nível superior, de modo que o seu pensamento linguístico não fique atrelado apenas às formas linguísticas, mas que considere como foco a comunicação (VIGOTSKY, 2001). De acordo com Brewster, Ellis e Girard (2002 apud ROCHA, 2006, p.124) essas duas abordagens, comunicativa e sociointeracionista,

“partilham das mesmas concepções, as quais enfatizam a natureza social da aprendizagem de línguas e a interação”.

Segundo Cameron (2001), para que o ensino de aprendizagem de LEC seja produtivo, é importante que a abordagem utilizada esteja focada no processo e não apenas no resultado, criando condições baseadas em situações reais para que ocorra a aquisição da LE (PORTELA, 2006). Rocha (2006, p.23) afirma que a relevância da AC para o ensino de LEC “recai na importância de o ensino orientar-se por uma visão de linguagem em uso, a qual, por sua vez, mostra-se mais condizente com a natureza da aprendizagem da criança, centrada no ‘aqui-agora’”.

No que tange ao papel do professor de LE pautado na AC, Littlewood (1981, apud NUNES, 2001) destaca que é fundamental a esse profissional a apropriação de estratégias de ensino e aprendizagem que promovam a relação da estrutura da língua com suas funções comunicativas em condições reais, e em tempo real de uso da língua. Sendo assim, com o apoio da teoria mencionada e considerando, também, a visão de linguagem apresentada pelos professores entrevistados participantes desta pesquisa, este trabalho volta seus olhares para a questão do ensino de LE com base na abordagem comunicativa. Em vista disso, serão apresentadas a seguir algumas possibilidades a serem exploradas nas aulas norteadas por essa abordagem.

2.5 COMPONENTES DAS AULAS DE LIC

Nesta seção, destacamos alguns elementos que são importantes para a composição de aulas de LEC. Vale considerar, como já apontado anteriormente, que tais fundamentos não se baseiam em documentos oficiais, uma vez que esses são inexistentes para o referido contexto. Isto posto, o referencial teórico utilizado para discorrer sobre esse tópico advém de pesquisas desenvolvidas por estudiosos e teóricos da área (ROCHA, 2006, 2007; SANTOS, 2009; ORNELLAS, 2010; QUEIROZ e CARVALHO, 2010; SILVA, 2013). Os principais pontos discutidos por esses autores serão subdivididos e discorridos na sequência.

2.5.1 Alguns procedimentos importantes para o desenvolvimento da aula de LIC

A criança, de acordo com Rocha (2006, p.67), é um ser social que desenvolve sua aprendizagem por meio de um “processo ativo e contínuo de (re)construção de

conhecimento”, que se dá mediante as interações de sentido para ela. Sendo assim, é importante que essas interações sejam mediadas com o fim de contribuir para o bom desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, também, um bom desenvolvimento da aula, fazendo sentido à criança e motivando sua aprendizagem.

Moon (2000, apud ORNELLAS, 2010), aponta que é necessário ao professor refletir sobre formas de gerenciamento das diferentes habilidades e características apresentadas pelos alunos, principalmente em classes numerosas, uma vez que os alunos apresentam necessidades diferentes, e essas diferenças influenciam na maneira como os alunos aprendem e em como o professor ensina. Scott e Ytreberg (1990, apud ORNELLAS, 2010) salientam que é importante que os alunos se sintam seguros para que ocorra o desenvolvimento da linguagem. Quando as crianças se sentem seguras e motivadas em sua aula de LI, elas são encorajadas a prosseguirem no aprendizado da língua alvo. Para tanto, os mesmos autores (SCOTT e YTREBERG, 1990, apud ORNELLAS, 2010, p.56-57) sugerem que alguns comportamentos devam ser desempenhados pelo professor, para que as aulas configurem um espaço de segurança aos alunos, são eles:

- a) deixar claro para os alunos que é o professor quem está no comando; o que vão fazer e que o professor sabe o que está fazendo;
- b) aceitar e valorizar o modo de seu aluno se expressar em uma situação de comunicação e esperar o momento adequado para corrigi-lo;
- c) deixar claro para os alunos que o erro faz parte da aprendizagem e que todos cometem erros;
- d) estabelecer rotinas para cada dia da semana e para datas festivas;
- e) delegar pequenos trabalhos aos alunos com relação às atividades em sala de aula, atribuindo, dessa forma, responsabilidade para aprender e ajudar os outros a aprender;
- f) evitar competições onde há ganhadores e perdedores;
- g) evitar dar prêmios ou recompensas físicas; ao invés disso, o professor pode dar ao aluno a oportunidade de fazer algo na sala de aula para os colegas;
- h) não substituir os nomes das crianças por equivalentes em inglês.

Essas regras também podem ser nomeadas como combinados, com os quais as crianças já estão familiarizadas. Compreendemos que o sujeito central da sala de aula é o

aluno, porém, também consideramos que o professor será visto como modelo para a criança e é ele quem tem o papel de mediar o conhecimento. Assim, apesar de o primeiro procedimento sugerir o professor como centro, ele prevê que o professor tenha domínio da organização da sala de aula. De acordo com Cameron (2001), é o adulto que faz a mediação entre o mundo e a criança, tornando o primeiro mais acessível ao segundo. Em relação aos procedimentos B e C, é importante que o aluno se sinta aceito e valorizado, isso produz segurança ao desempenhar na língua alvo, além de não se sentir retraído caso ocorra um erro. As rotinas sugeridas no item D ajudam as crianças a se organizarem no tempo e espaço, de modo que elas compreendam a importância de ambos (HASHIMOTO e COSTA, 2019).

Quanto ao item E, a delegação de atividades às crianças, desde que seja coerente e concernente à aula, pode ajudá-las no próprio desenvolvimento de responsabilidade. Além disso, as crianças podem ser conduzidas a ajudarem os colegas com tempo de desenvolvimento de aprendizagem diferente, o que influencia diretamente na prática de cuidado com o outro. Em relação aos itens F e G, é necessário cuidado em relação à motivação dos alunos; enquanto algumas crianças podem se beneficiar com atividades desse modelo, outras crianças podem se sentir prejudicadas e desanimadas no que tange à aprendizagem da língua alvo, por se sentirem diminuídas em relação aos seus colegas. Por fim, no tocante ao item H, vale salientar que nem todos os nomes têm equivalentes na LI o que pode ser desmotivador para algumas crianças, além da possibilidade de verem a LI como uma realidade distante delas; outro fator é que a criança deve entender que a identidade dela permanece a mesma em qualquer língua que estiver aprendendo.

De acordo com Moon (2000, apud ORNELLAS, 2010), o estabelecimento de regras é importante para as aulas com crianças, na medida em que contribui para o seu desenvolvimento social. Essas regras podem ser negociadas de acordo com o contexto de cada professor e é importante que elas sejam salientadas desde o início das aulas. Assim, o aluno irá compreender que a sala de aula é um ambiente social constituído de regras para seu bom funcionamento. O mesmo autor aponta, ainda, que o sentimento de segurança do aluno em sala de aula relaciona-se com o estabelecimento das regras, uma vez que a criança sente-se assegurada por seus direitos e é incentivada a se responsabilizar por seus deveres. Conforme afirma Cameron (2001), as crianças aprendem muito mais que uma LE durante as aulas, na verdade, as aulas de LI podem contribuir para o desenvolvimento geral do aluno.

Outros dois fatores importantes que são indispensáveis durante as aulas e realização das atividades são: motivação e interação. Além de promover o desenvolvimento linguístico, são muito significativos para o desenvolvimento pessoal de cada criança, desde que sejam empregados de maneira responsável. Os dois fatores mencionados serão abordados na seção seguinte.

2.5.2 Motivação e interação nas aulas de LI

De acordo com Cameron (2001), a criança no momento de aprendizagem de uma nova língua busca construir um sentido para esse conhecimento, ela objetiva compreender como esse novo idioma pode ser usado nas interações reais. Todavia, as crianças de nosso país dependem basicamente do ambiente escolar para ter contato com a LE, desse modo, é importante que esse contato seja atrativo para os alunos (SANTOS, 2009).

Santos (2009) ressalta que a nossa aprendizagem não ocorre de apenas uma maneira, ou por apenas um caminho. Para aprofundarmos nosso conhecimento sobre algo, utilizamos diferentes artifícios até que nosso objetivo seja alcançado. Com as crianças, essas estratégias e desejo pelo conhecimento não são diferentes, tendo em vista que elas são curiosas e ativas espontaneamente. Diante disso, é essencial que o professor seja criativo e proponha diferentes formas de ensino da LI, de maneira que a aprendizagem possa ser atraente aos olhos das crianças. Também é importante que situações reais de uso da LI sejam criadas dentro das salas de aula, por meio de frases que são comumente utilizadas em diferentes situações, como por exemplo os *greetings*⁶, comandos ou frases que mencionam o tempo/clima.

Dörnyei (2001, p.29), apresenta quatro componentes que constituem o ensino motivacional em sala de aula, para o autor o primeiro passo consiste em criar as condições motivacionais básicas, por meio de um comportamento apropriado do professor em uma sala de aula com ambiente agradável e solidário que tenha um grupo com normas e regras estabelecidas. O segundo componente prevê a geração da motivação inicial, que consiste em aprimorar os valores em relação à língua alvo, incentivar o sucesso dos alunos, tornar o material relevante, gerando expectativas realistas no aprendiz. O terceiro componente propõe a manutenção da motivação durante as aulas, tornando a aprendizagem sempre estimulante e agradável, por meio de atividades motivadoras, sempre estabelecendo metas de aprendizado

⁶ Saudações. (Longman Dictionary of Contemporary English)

de modo que aumente a autoconfiança do aluno e, também, sua autoestima, promovendo um ambiente de cooperação entre os aprendizes. E, por fim, o último componente sugere o encorajamento para a retrospectiva da aprendizagem do aluno, fornecendo um *feedback* motivacional, aumentando a satisfação do aluno.

Todas essas estratégias apresentadas se aplicam ao contexto infantil, de modo que as crianças também necessitam de motivação para desenvolverem sua aprendizagem de maneira satisfatória. Além disso, o autor se dirige a todos os aprendizes de uma LE, por conseguinte, as crianças também estão incluídas nesse público. Gardner (1985, apud ROCHA, 2006, p.144) menciona a motivação como fator essencial no processo de aprendizagem de línguas e define o termo como “uma combinação de esforço adicionado ao desejo de atingir uma determinada meta e a atitudes favoráveis frente a essa aprendizagem”.

Williams e Burden (1997, apud ROCHA, 2006) afirmam que o sentido para a motivação é particular de cada indivíduo, cada pessoa constrói suas concepções individuais em relação à língua alvo, portanto é salutar que os professores incentivem a auto-motivação, ou seja, conduzam os alunos a encontrarem o seu próprio sentido para a aprendizagem e, assim, o aprendiz poderá se manter motivado conforme suas necessidades. De acordo com Luz (2003), as motivações das crianças, normalmente, partem de episódios advindos da própria sala de aula, sendo assim, é importante que a criança se sinta em um ambiente confortável e seguro nas aulas de LI, para que sejam motivadas à aprendizagem.

Luz (2003) ainda salienta que a interação do aluno durante as aulas de LE está intrinsecamente ligada à sua motivação, desta forma, em situações em que a motivação das crianças é baixa, a interação também poderá ser. Segundo Cameron (2001) o êxito no processo de ensino/aprendizagem decorre da qualidade de interação ocorrida durante o percurso. Assim, é possível notar a relação intrínseca entre a motivação e a interação e, ainda, a forte influência que ambas têm no processo de ensino/aprendizagem de LE. Além disso, Luz (2003) sugere que essas interações sejam variadas e significativas, possibilitando a participação ativa dos envolvidos.

No que tange ao uso da LM durante as interações nas aulas de LE, estudiosos (BREWSTER, ELLIS, GIRARD, 2002) destacam que a LM pode contribuir positivamente, desde que tenha o papel de potencializar o aprendizado da língua alvo. Em um momento de interação, as crianças podem se sentir motivadas a produzirem na língua alvo e, no decorrer desse processo, a LM poderá aparecer como um recurso; em vista disso, é importante que

esses eventos sejam respeitados, de modo que as crianças se sintam envolvidas e não sejam desmotivadas durante sua produção.

A interação como fator fundamental na aprendizagem remete-nos à concepção de linguagem da teoria sócio-interacionista proposta por Vigotsky. De acordo com o teórico, o ser humano se desenvolve desde a sua infância por meio da interação com o outro. Assim sendo, o sujeito é construído por meio de trocas em relação ao outro indivíduo (CHAGURI, 2010), de modo que a interação no processo de aprendizagem se dá por meio da participação dos indivíduos envolvidos. Diante disso, faz-se necessário que os alunos sejam incentivados e motivados, por seus professores, a interagirem nas aulas de LI.

2.5.3 A importância do lúdico na sala de aula

Outro fator importante e indissociável do ensino para o contexto infantil é o lúdico. A palavra lúdico origina-se do latim *ludus*, cujo significado está associado ao brincar, à ideia de jogo e divertimento (ROLOFF, 2009). Santos (2010, p.18), ainda acrescenta à palavra o sentido de ilusão e simulação, ou seja, “atos que envolvem a imaginação, o sonho e as capacidades de compreensão e desenvolvimento da criança”. Sendo assim, além da possibilidade de divertimento e recreação o lúdico pode contribuir para o processo de aprendizagem em diferentes áreas e para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo do ser humano.

O brincar é algo que está inerente à natureza humana, pois é “uma atividade natural, espontânea e necessária à criança” (SANTOS, 2010). De acordo com Chateau (1987 apud SANTOS, 2010, p. 19) “é pelo jogo, pelo brinquedo que crescem a alma e a inteligência”. Vigotsky (1984) corrobora salientando que por meio da interação com atividades que envolvem a imaginação e os brinquedos, a criança se desenvolve cognitivamente, já que essas situações propiciam o pensamento abstrato. Assim, percebemos que o lúdico está atrelado de maneira intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, podendo ser um aliado facilitador e motivador no espaço da sala de aula.

Para Roloff (2009, p.1-2) o lúdico pode atuar na sala de aula como

integrador e facilitador da aprendizagem, como um reforço positivo, que desenvolve processos sociais de comunicação, expressão e construção de conhecimento; melhora a conduta e auto-estima; explora a criatividade e, ainda, permite extravasar angústias e paixões, alegrias e tristezas, agressividade e passividade, capaz de aumentar a frequência de algo bom.

Portanto, a ludicidade pode acontecer através de atividades que incluam o estímulo à criatividade e dinamismo de modo que ocorram interações e intercâmbio de conhecimento e afetividade de maneira divertida e descontraída (RUFINO, 2014). Os professores que promovem atividades de caráter lúdico podem criar um ambiente mais feliz, tornando as aulas mais agradáveis, atrativas e significativas às crianças. Barbosa e Freitas (2006, p.26) ressaltam que “a aprendizagem significativa desencadeia modificações de comportamento e contribui para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.”

Assim, é importante que o professor reconheça a relevância dessas atividades para o desenvolvimento da criança e as inclua em seu planejamento (SANTOS, 2010). Porém, é necessário salientar que a inclusão de jogos e brincadeiras durante as aulas deve ter objetivos bem traçados e um planejamento minucioso para que não se perca o rumo da aula. Roloff (2009) destaca que as atividades lúdicas precisam abordar os conteúdos de modo que o aprendiz não apenas brinque, mas também tenha acesso a novos conhecimentos, uma vez que, não é válido planejar aulas descontraídas que sejam vazias de conteúdo. Contudo, quando o objetivo da atividade lúdica é estimular e propiciar a aprendizagem, aflora um ensino produtivo que desenvolve no aluno o desejo por novos conhecimentos, tornando-o um ser ativo no seu processo de aprendizagem (RUFINO, 2014).

As atividades lúdicas devem contribuir para o desenvolvimento da imaginação e “transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem” (MARTINS, 2015, p.12). Segundo Campos (1993), o lúdico pode ser considerado um fator motivante para qualquer aula. No que tange à LI, quando esta é apresentada de maneira divertida às crianças, elas se sentem mais estimuladas no seu processo de aprendizagem, além de direcionarem o foco por mais tempo às atividades. As aulas lúdicas também contribuem para que a criança lance novos olhares à disciplina e ressignifique o seu aprendizado (MARTINS, 2015).

Santos (2010) afirma que o repertório lúdico voltado às crianças é bem amplo e diverso. Para Lima (1992), não existem conteúdos para crianças que não possam ser ensinados por meio de uma brincadeira. Porém, as escolhas das atividades precisam ser criteriosas e devem corresponder à cada nível e faixa etária respectivamente. Sendo assim, o resultado poderá ser satisfatório e o objetivo alcançado (RUFINO, 2014).

As brincadeiras, brincadeiras cantadas, jogos, músicas, brinquedos, dramatizações, entre outros são exemplos de atividades em que se pode explorar o lúdico na sala de aula com crianças. De acordo com Barata (1995)

é pela brincadeira que a criança passa a conhecer a si mesma, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem; é através dos jogos que ela aprende sobre a natureza e os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura do seu grupo; as brincadeiras e os grupos tornam-se recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo ensino aprendizagem. (BARATA, 1995, apud SANTOS, 2010, p.19)

A atividades lúdica pode ser utilizada como um instrumento acessível para a construção do conhecimento em diferentes áreas, além de ser uma ferramenta importante na formação das crianças. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente a LI, que é o foco deste trabalho, o lúdico deve estar atrelado à prática do professor visto que pode transformar a maneira como a criança enxerga a LI. Inicialmente, o inglês pode parecer distante à criança, mas, logo torna-se próximo quando é visto em sua forma preferida de aprender, brincando. Na próxima seção, são apresentados possíveis recursos e atividades, abrangendo, também, a ludicidade, para serem utilizados em sala de aula de LIC.

2.5.4. Possíveis recursos e atividades

Como discorrido anteriormente acerca das abordagens que orientam a prática do professor, e apresentada a perspectiva a qual esta pesquisa se ancora, é válido, aqui, apresentar o conceito de atividade na AC, e quais as atividades contemplam o uso comunicativo da língua em sala de aula. Almeida Filho e Barbirato (2000, p.29) afirmam que a atividade é “o termo genérico para ações realizadas na sala que reconhecemos como orgânicas e encontráveis na vida fora de sala de aula.” Já o termo *atividades comunicativas*, segundo Stern, é utilizado para “designar ações motivadas em torno de tópicos e temas que envolvem o aluno em comunicação autêntica” (STERN, 1992, apud ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000, p.26).

Para melhor compreender essas definições, Almeida Filho e Barbirato (2000) apresentaram um esquema que sintetiza e elucida muito bem os tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula, observe a Figura 4.

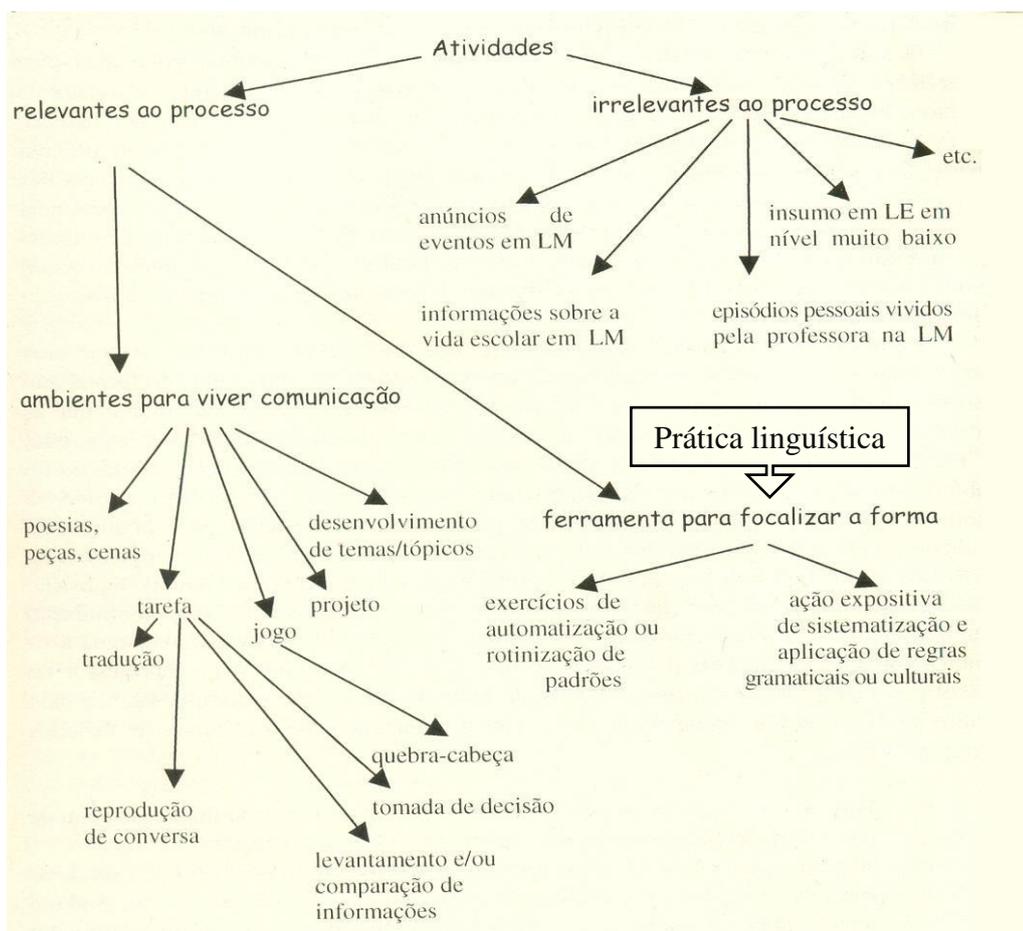


Figura 4: Hierarquia das atividades ambientes e ferramentas no ensino de línguas. Adaptado de: Almeida Filho e Barbirato (2006).

Observando o esquema anterior, percebemos que o termo atividades é bem abrangente e é capaz de reunir praticamente todos os eventos que ocorrem em uma sala de aula, que podem ir desde a chamada até a despedida entre alunos e professor. Inicialmente, o termo se divide em dois grupos que são denominados de atividades relevantes e atividades irrelevantes para a aprendizagem de línguas. Como demonstrado na figura, as atividades irrelevantes normalmente estão relacionadas ao uso da LM sem o objetivo de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua alvo, ou, ao uso LE com o nível do insumo muito baixo. (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000).

Em relação às atividades relevantes ao processo, elas ainda se subdividem em duas categorias, sendo elas: ambiente para viver comunicação e ferramenta para focalizar a forma. De acordo com os autores, a primeira categoria reúne atividades voltadas à língua alvo, que promovam espaço em que o processo de ensino e aprendizagem possa ser construído por meio

de sentidos, próximas a situações vivenciadas fora da sala de aula. Já a ferramenta para focalizar a forma objetiva a prática linguística para “o desenvolvimento de competência sistêmico-lingüística e/ou metalingüística.” (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000, p.27)

Almeida Filho e Barbirato (2000) salientam que

O uso de atividades comunicativas ainda é visto como a introdução de exercícios extras na aula de LE, geralmente com o propósito de oferecer uma prática a mais de algum ponto gramatical ou para servir como variedade motivadora. Esta é uma visão equivocada e que nem de longe exaure o grande potencial das atividades comunicativas como deflagradoras de aquisição de uma nova língua. (ALMEIDA FILHO e BARBIRATO, 2000, p. 26)

Consideramos que as atividades com fins comunicativos podem ser elementos propulsores que contribuem de maneira profícua ao ensino e aprendizagem de LI para crianças, pois, como já citado, a visão de língua como comunicação relaciona-se de maneira mais harmônica com a maneira de aprender da criança (ROCHA, 2006). A prática linguística também é considerada relevante ao processo de aprendizagem. No que se refere ao ensino de LEC, os exercícios de rotinização podem contribuir para a retomada e memorização de conteúdos linguísticos, já que é natural ao processo de desenvolvimento da aprendizagem LE que as crianças se esqueçam o que aprenderam e aprendam novamente até firmar o conhecimento (OHTA, 2000). Sendo assim, consideraremos neste trabalho a análise de atividades que sejam relevantes ao processo de aprendizagem, conforme proposto por Almeida Filho e Barbirato (2000).

De acordo com Rocha (2007), é proveitoso que o professor tenha como base para o ensino uma linguagem que seja real e frequente nas aulas de LI, algo que seja significativo para as crianças. Dessa forma, a utilização de vocabulário ligado à música e/ou histórias que são dramatizadas em sala de aula, poderá ser mais atrativo aos alunos, uma vez que eles notarão um sentido real para aquela aprendizagem (ROCHA, 2007; SILVA, 2013).

Tonelli (2005), em sua pesquisa, sugeriu a utilização de histórias infantis para o ensino da LI. Conforme a autora, as histórias infantis (HIs) contemplam “a necessidade infantil de imaginação e fantasia” (TONELLI, 2005, p.9), portanto, as HIs podem ser um instrumento positivo e eficaz para o ensino da língua alvo, desde que elas despertem a curiosidade das crianças, enriquecendo e estimulando a imaginação. Tahan (1966, apud TONELLI, 2005, p.52) destaca que as histórias podem contribuir para a “expansão da linguagem infantil, o

estímulo à inteligência, a aquisição de conhecimentos, a socialização, o cultivo da sensibilidade, da imaginação, da memória e da atenção, além do interesse pela leitura em si”. Nota-se que o uso de HIs para o ensino de LIC desenvolve uma aprendizagem que vai além do estudo da língua, diferentes fatores podem ser trabalhados para o desenvolvimento da criança, o que retoma a afirmação de Cameron (2001) de que as crianças aprendem muitos mais que uma língua, nas aulas de LE.

Santos (2009) sugeriu como estratégias para ensino de LI, a utilização dos *chunks* e *chants*. *Chunks* são fragmentos da língua que podem ser empregados em situações reais de conversação, já os *chants* são composições com ritmo bem marcado, porém, não possuem melodia, ambos possibilitam ao aluno a participação em conversas concretas. Esses fragmentos e pequenas composições podem ser explorados por meio de rimas, poemas, teatros, rotina de sala de aula e músicas. Para a mesma autora, “a música e o ritmo[...] são partes essenciais na aprendizagem de LEC.” (SANTOS, 2009, p.41)

Outro fator importante é a utilização de diferentes recursos pelo professor. Alguns estudiosos da área (ROCHA, 2007; QUEIROZ e CARVALHO, 2010) sugerem a utilização de objetos concretos, *flashcards*, recorte e colagem e, também, as diferentes tecnologias, pois tais recursos poderão despertar o interesse dos alunos por um período maior. Além disso, os pesquisadores também fazem menção ao uso de tecnologias. As Tecnologias da Informação e Comunicação precisam ser vistas como parceiras para o ensino (SANTOS, 2009), contudo, esses importantes recursos não podem ser utilizados sem objetivos demarcados, é importante que o professor tenha claro quais atividade serão realizadas, e de que modo elas podem contribuir efetivamente para o bom desempenho do ensino.

O desenvolvimento de atividades que exigem diferentes configurações para a sala de aula também pode ser um artifício motivador aos alunos, já que a transformação do ambiente pode contribuir para despertar o interesse pela atividade a ser desempenhada (SANTOS, 2009), além disso, a exploração de diferentes ambientes da escola pode ser interessante para que as crianças percebam o quanto a LI pode estar relacionada ao seu mundo escolar. A mesma autora sugeriu a exposição, na própria sala de aula, dos trabalhos feitos pelos alunos, essa mostra pode despertar sentimentos de orgulho e interesse, além de manter os alunos em contato com a LI, mesmo que em aulas de outras disciplinas. Dado que, quanto maior a exposição dos alunos à LI, maiores as chances de aquisição da língua.

Diferentes estratégias podem ser desempenhadas pelos professores. Cada profissional será responsável por determinar quais atividades são pertinentes ao seu contexto, resultando em um espaço onde as crianças se sintam seguras e motivadas a aprenderem a LI.

CAPÍTULO III

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo é apresentada a metodologia desenvolvida neste trabalho, detalhando os estágios percorridos, iniciando pela descrição da natureza da pesquisa; contexto em que ela foi desenvolvida; participantes que colaboraram para a geração e coleta dos dados a serem observados; instrumentos utilizados para a coleta dos dados e; procedimento metodológico de análise aos quais os dados foram submetidos.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Tendo em vista que o objetivo geral deste estudo é investigar como se caracteriza a prática docente de professores ensinando LI para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública, utilizamos, aqui, a abordagem de pesquisa qualitativa de base etnográfica para o desenvolvimento do presente trabalho.

De acordo com Mason (1998, apud DE GRANDE, 2011), a pesquisa qualitativa se baseia em métodos de geração de dados flexíveis ao contexto social em que foi gerado. Nesse sentido, trata-se de uma investigação que tem a subjetividade e a proximidade com o pesquisador como suas principais características, além de ter o foco na interpretação e compreensão dos dados, justificando as ações dos sujeitos envolvidos. (COHEN; MANION; MORRISON, 2005). Sendo assim, compreendemos que quem utiliza a abordagem qualitativa tem como foco o processo e os participantes da pesquisa e não exclusivamente a busca por resultados (AGRA; IFA, 2017, p.72).

Alves-Mazzotti (2001, p.131), salienta que o paradigma qualitativo de pesquisa, parte do pressuposto de que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos, valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato precisando ser desvelado”. Desse modo, uma pesquisa qualitativa pode apresentar traços de subjetividade, pois trata-se de interpretações e relações, estabelecidas pelo autor, dos dados coletados com a teoria apresentada no trabalho (STUBBS et. al, 2007). Logo, nenhuma interpretação pode ser entendida como única e, sim, como

apenas uma das inúmeras possibilidades de compreender, interpretar e relacionar os dados com o aporte teórico estudado.

Em relação à etnografia em sala de aula, Moita Lopes (1996, p.83) a apresenta como uma “descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária de seus atores sociais, na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas”. Para desenvolver este tipo de pesquisa é necessário participar do contexto, observando e coletando os dados por meio de diário de campo, entrevistas, questionários, gravações de vídeo ou áudio de aulas, entre outros. Vale salientar que esta é uma pesquisa com traços etnográficos e não uma etnografia no seu sentido absoluto, como em sua raiz antropológica, sendo assim, não há a necessidade de cumprir todos os atributos da etnografia (CASSEMIRO, 2018). De acordo com André (2000), trabalhos como este devem ser denominados como sendo de base etnográfica.

Essa abordagem de pesquisa foi escolhida para este trabalho pois contempla características que vão de encontro ao nosso interesse, como a proximidade entre o pesquisador e o pesquisado, proporcionando a observação do contexto e processo de aprendizagem de LI. Além disso, concordamos com Demo (2004, apud ZUCCHI e SANTOS, 2011, p. 173) que esse tipo de pesquisa objetiva a exploração de “novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Nesta seção, discorreremos acerca dos contextos em que esta pesquisa foi desenvolvida. Para tanto, é importante reconhecer quais os modelos de ensino correntes no estado de São Paulo, compreender de que maneira o ensino de LI foi inserido nos contextos estudados e inteirar-se a respeito das características de cada escola.

3.2.1 Modelos de ensino no estado de São Paulo

Em São Paulo, existem diferentes jornadas de ensino nas escolas de Educação Básica do estado, são elas: jornada parcial e jornada integral. A jornada parcial refere-se àquela em que os alunos frequentam a escola por um turno parcial (manhã, tarde ou noite), centrada nos conteúdos escolares. Já as escolas de jornada integral, conforme informações disponíveis no *site* da Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE SP, 2020), são subdivididas em

duas classificações, Escola de Tempo Integral (ETI), que oferecem diferentes atividades (esportivas e culturais) no contraturno das aulas regulares e o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral ou Programa de Ensino Integral (PEI) que oferece aos alunos uma jornada escolar de até nove horas e meia, incluindo as refeições feitas no período. Na matriz curricular do PEI, além das disciplinas obrigatórias, os alunos contam, também, com as disciplinas eletivas (escolhidas conforme seu objetivo), preparação para o mundo do trabalho entre outras atividades.

Das três escolas pesquisadas, duas cumpriam a jornada parcial e a terceira ofertava a jornada de tempo integral. Nos dois modelos, o inglês foi incluído na carga horária de ensino a partir do programa *Early Bird*. Sendo que, nas escolas de jornada parcial, o ensino de inglês era caracterizado como um projeto e nas ETIs o ensino da língua era ofertado no contraturno. Em ambas as jornadas, o ensino de LI para as crianças se tratava de um projeto piloto que, mais tarde, veio a se integrar nas matrizes curriculares dessas escolas.

3.2.2 Projeto Early Bird

Como já indicado, nos três contextos pesquisados, o ensino de LI para o ciclo 1 do EF se iniciou por meio da implantação do projeto *Early Bird*. Portanto, a fim de inteirar os leitores acerca desse projeto, discorreremos de modo breve e sucinto a respeito dele, considerando que o *Early Bird* não é o tema central de nossa discussão. Segundo Assis (2018), o projeto *Early Bird* foi implantado no Estado de São Paulo em novembro de 2013, por meio de uma parceria entre o Ministério da Cultura e Educação da Holanda e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

De acordo com o diretor do centro *Early Bird* da Holanda, professor Karel Philippsen, a inserção do inglês para crianças tem como objetivo aproximar o aluno, cada vez mais cedo, à essa língua que é considerada como língua mundial de comunicação e essa seria a proposta desse projeto. Philippsen também salienta que o *Early Bird* é considerado como uma metodologia, e não um método, podendo, então, ser ajustado de acordo com as necessidades locais.

Em 2014 surgiu uma nova resolução prevendo que as escolas que recebessem o *Early Bird* a partir daquele ano, deveriam incorporar a LI como disciplina, na parte diversificada da

grade (ASSIS, 2018). Por essa razão, as escolas pesquisadas já tinham o inglês como disciplina inserida em sua grade curricular.

Assis (2018), em seu estudo sobre o projeto *Early Bird*, ressaltou que há lacunas nas informações dispostas ao domínio público sobre o projeto. Para a autora, é necessário explicitar maiores detalhes acerca do programa que vão além do “foco na oralidade e no ensino lúdico”, pois, as informações ainda aparecem de maneira “desconexa e desorganizada” (ASSIS, 2018, p.139). Concordamos com Assis (2018), pois, ao buscar referências a respeito do desenvolvimento deste projeto no estado de São Paulo, pouco foi encontrado.

3.2.3 Contexto escolar

Os contextos de desenvolvimento desta pesquisa são turmas de 3º ano do EF I de três escolas da rede Estadual do Estado de São Paulo que se situam em duas cidades do interior. A justificativa para a escolha de duas cidades diferentes se deve ao fato de haver apenas uma escola da rede estadual que oferece o ensino de LI para as séries iniciais do EF em um dos municípios. Posto isto, julgando ser inviável obter os dados necessários junto a apenas um professor, foi necessário recorrer a municípios vizinhos que também ofertassem esse ensino. No outro município próximo, havia três escolas estaduais com LI para o EF I, e foram escolhidas duas dessas escolas, que concordaram prontamente em conhecer o projeto de pesquisa. Os municípios serão nomeados aqui de município A e município B e, as escolas serão enumeradas como escola 1, escola 2 e escola 3.

A escola 1 se situa na zona rural do município A, e funciona durante os três turnos, ofertando o Ensino Regular, em jornada parcial, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Para o ensino da LI, a escola conta com apenas dois professores, sendo que um professor atende desde os 1º anos do EF até o 7º ano (turma A) e, o outro professor leciona nas turmas do 7º ano (turmas B e C) até o 3º EM. As aulas de inglês ministradas para o Ensino Fundamental I desta escola têm duração de 50 minutos e acontecem duas vezes por semana.

No que se refere à infraestrutura, a escola apresenta espaço amplo com quadra e pátio cobertos e parque. As salas de aula são espaçosas e comportam bem o número de alunos. Os recursos materiais são escassos, de acordo com o relato da professora. O aparelho de som não

funciona, o laboratório de informática conta com apenas cinco computadores que operam normalmente e a rede de internet não é disponibilizada aos professores.

A escola 2, se situa no perímetro urbano do município B e oferece Ensino Regular, jornada parcial, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, funcionando durante dois turnos. Para atuar nos anos iniciais do EF, a escola conta com três professores de LI. Em relação à infraestrutura, a escola possui salas amplas que comportam bem o número de alunos, possui laboratório de informática com acesso à internet e em torno de quinze computadores em funcionamento, dispõe de quadra e pátio cobertos, sala de vídeo e aparelhos de som em funcionamento. Em relação às aulas de LI, também são ministradas duas aulas por semana, com duração de cinquenta minutos cada aula.

A escola 3 também está localizada no perímetro urbano do município B e oferta Ensino Integral para os anos iniciais. Os alunos entram na escola pela manhã às sete horas e saem por volta das quinze horas. Para lecionar a disciplina de inglês, a escola dispõe de dois professores, sendo que no momento da pesquisa, apenas um professor fazia parte da rede e o outro era professor eventual⁷. A escola possui salas de aula amplas que atendem bem o número de alunos. Também possui pátio e quadra cobertos, parque, laboratório de informática, aparelhos de som e jogos em inglês. Nesta escola, são ministradas três aulas de inglês por semana, também com duração de cinquenta minutos cada aula.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são professores de LI que lecionam no 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas da rede Estadual de São Paulo. Os professores das escolas 1, 2 e 3 serão nomeados de Carla, Edgar e Guilherme, respectivamente, conforme escolha da pesquisadora. Como esse estudo envolve seres humanos, foi necessária a elaboração de um termo de consentimento livre esclarecido para todos os participantes. Este termo garante o anonimato dos entrevistados, bem como preserva o direito à liberdade de desvincular-se da pesquisa a qualquer momento. Vale salientar que, ao pesquisar o outro, é necessário que se zele por ele, e é nessa concepção de ética à qual esta pesquisa ancora-se, assim como sugere Moll e Arnot-Hopffer (2005 apud PASSONI et. al, 2010), “pela cultura do cuidado com o outro”.

⁷ Professores que são contratados por um determinado tempo, a fim de cobrir as lacunas dos professores efetivos.

A professora Carla atua no município A, na escola 1 e, atualmente leciona a LI nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Concluiu sua graduação no curso de Letras em 2001, atua como professora de LI há 18 anos. Possui curso de formação voltado para o ensino de LI para crianças e leciona nesse contexto há 5 anos. A carga-horária semanal da professora é de 30 horas e é inteiramente dedicada à mesma escola. De acordo com Carla, essa carga horária não é a ideal, principalmente por não permitir um maior tempo para o planejamento de suas aulas. A professora relatou em sua entrevista que teve oportunidade de escolher o local de atuação e as turmas, e ela optou por todas as turmas do Ensino Fundamental I por querer vivenciar a experiência de ensinar LI para crianças no contexto rural. Carla afirmou se sentir privilegiada e realizada por poder contribuir para o rompimento de fronteiras e expansão do conhecimento relacionado à LI de seus alunos.

Edgar leciona na escola 2, no município B. É graduado em Letras desde 2008. Trabalha com LI e, também, leciona português. Atua como professor do Ensino Fundamental e Médio há 12 anos, mas, especificamente com crianças, atua há 2 anos. De acordo com o professor, lecionar para crianças tem sido uma experiência gratificante, apesar de não ter escolhido atuar nesse contexto. O professor relatou em sua entrevista que assumiu essas aulas para complementar a sua carga horária de 40 horas semanais e tem buscado aperfeiçoar sua prática por meio do compartilhamento de experiências entre seus colegas, pois, antes de iniciar essas aulas, ele não havia tido nenhuma oportunidade relacionada ao contexto infantil. Edgar afirmou no questionário que considera a sua carga horária ideal. Apesar disso, no momento da entrevista, salienta que não possui tempo suficiente para planejar as suas aulas.

Guilherme leciona na escola 3, também no município B. É licenciado em Letras desde 2014. Além de lecionar a LI, também leciona a Língua Portuguesa. Trabalha com o Ensino Fundamental e Médio, ensina a LI há 4 anos e, especificamente para crianças, leciona há apenas 9 meses. De acordo com o depoimento do professor na entrevista, ele assumiu as aulas para complementar sua carga horária e tem gostado da experiência. No período em que a pesquisa foi realizada, o professor estava cursando uma especialização voltada para a área de psicopedagogia, e salientou que a pós-graduação contribuiu positivamente para melhor compreender o desenvolvimento das crianças.

Os três professores dedicam toda carga horária de trabalho semanal para lecionar em escolas públicas e dois dos professores dividem essa carga horária com a disciplina de Língua Portuguesa, já que possuem dupla habilitação. Todos manifestaram o interesse em participar

de cursos de formação continuada e salientam a importância de uma formação complementar para atuar nesse novo contexto que surge. Apesar da maioria dos professores não terem escolhido atuar no contexto de LI para crianças, especificamente, todos demonstraram ser uma experiência muito enriquecedora com especificidades muito diferentes de outros contextos em que estavam acostumados a atuar. A seguir, apresentamos no Quadro 3 as informações dos professores participantes, para uma melhor visualização.

Quadro 3: Informações sobre participantes da pesquisa.

Professores	Carla	Edgar	Guilherme
Escola	1	2	3
Município	A	B	B
Graduação	Letras	Letras	Letras Inglês e Português
Possui formação para atuar no contexto infantil	Sim	Não	Não
Tempo que leciona	18 anos	12 anos	4 anos
Tempo que leciona inglês para crianças	5 anos	2 anos	9 meses
Optou por atuar no contexto	Sim	Não, complemento de Carga Horária	Não, complemento de Carga Horária
Leciona outras disciplinas	Não	Sim, português	Sim, português
Carga horária de trabalho semanal	30 horas	40 horas	Não respondeu

As informações acerca dos participantes desta pesquisa nos ajudam a melhor compreender e analisar os dados, tendo em vista que as circunstâncias que os levaram a assumir as aulas no contexto em que atuam podem estabelecer relações diretas com a sua prática e elaboração/desenvolvimento de suas atividades.

É importante salientar que pesquisas no campo de atuação desses professores têm como objetivo contribuir positivamente para a área em que esses profissionais trabalham. Logo, espera-se que estes profissionais vislumbrem a pesquisa como ponto positivo e, não apenas como processo investigativo em que os resultados não sejam do conhecimento deles.

Para tanto, é imprescindível compartilhar e retornar os resultados deste estudo, que só pode ser realizado por meio da contribuição desses profissionais.

3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E COLETA DE DADOS UTILIZADOS

Iniciamos o levantamento de dados em setembro de 2018 e finalizamos em novembro do mesmo ano. Oya (2017, p.60) afirma que “os instrumentos de coleta de dados usados pelo pesquisador são de extrema relevância para que as perguntas de pesquisa sejam respondidas apropriadamente”. A autora cita a definição de dados apresentada por Bogdan e Biklen (1998, apud OYA, 2017), em que os estudiosos definem os dados como materiais brutos que são encontrados no ambiente pelos pesquisadores que os propõe a estudar. Logo, depois da identificação desses materiais brutos, é necessário um tratamento e análise dos dados para que sejam compreendidos e adequadamente descritos. Esses dados servem como evidência aos resultados propostos.

Utilizamos diferentes instrumentos para a coleta e geração de dados. A escolha pela utilização de variados instrumentos de pesquisa fundamenta-se pelo princípio da triangulação, que será descrito na seção intitulada de Procedimentos de análise. Para análise dos dados desta pesquisa utilizamos quatro instrumentos, são eles: entrevista semiestruturada, questionário, gravações de áudio e notas de campo. Cada instrumento será descrito a seguir.

3.4.1 Entrevista Semiestruturada

Nesta pesquisa foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada para ser feita com os professores. O propósito da utilização desse instrumento foi o de obter esclarecimentos acerca dos questionamentos que instigaram a investigação e problematização do tema deste trabalho. A entrevista semiestruturada, “técnica de coleta de dados da pesquisa qualitativa” (BARROS, 2018, p.70), é assim conhecida “por seu caráter concomitantemente flexível e planejado” (COLOMBO, 2014).

Um roteiro contendo dezoito perguntas foi elaborado e utilizado conforme o desenrolar da entrevista. Dessa forma, o pesquisado pode contribuir com informações que talvez não estejam previstas pelo *script*, e, o pesquisador, tem a liberdade de fazer adaptações ao longo da conversa, conforme julgue necessário (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Essas entrevistas foram registradas com gravador de áudio e foram transcritas parcialmente, visando

a aquisição de dados, de acordo com sua relevância para responder aos questionamentos da pesquisa. Rocha (2006, p.48) citando Van Lier (1988), aponta que as gravações das entrevistas são instrumentos “que nos permitem avaliar com mais clareza as concepções verbalizadas dos participantes” sobre a área que se pretende estudar.

É válido salientar que durante a elaboração da entrevista, buscamos desenvolver perguntas que levassem os pesquisados a questionarem sobre o assunto, deixando-os livres e não tentando induzi-los a uma resposta. Para tanto, a entrevista foi submetida a um teste piloto.

O teste piloto, de acordo com Burns (1998, apud ABRAHÃO, 2004, p.221) é importante “para que qualquer ambiguidade ou falta de compreensão possa ser solucionada antes da aplicação definitiva”. Desse modo, com o objetivo de validar as perguntas contidas na entrevista e antecipar possíveis dificuldades de interpretação, realizamos a entrevista com dois professores de inglês para crianças, não participantes desta pesquisa, que se dispuseram a colaborar conosco. Os professores não comunicaram dificuldades de compreensão das questões, como também não relataram possíveis ambiguidades de sentido, então, compreendemos que o teste estava apto para ser utilizado.

3.4.2 Questionário

Além da entrevista, os professores também responderam a um questionário, para que fosse possível levantar informações gerais e mapear o perfil desses profissionais, identificando qual a sua participação e envolvimento com a área de atuação. Os questionários foram entregues pessoalmente, desde o primeiro contato com os professores, logo após apresentarmos o projeto de pesquisa e haver concordância de participação.

De acordo com Vieira- Abrahão (2006), os questionários podem facilitar o trabalho do pesquisador, pois dentre suas vantagens, podemos destacar a fácil aplicabilidade, pois podem ser coletados em diferentes ocasiões, permitindo que sejam respondidos em diferentes lugares. Em relação aos participantes desta pesquisa, dois dos entrevistados optaram por levar o questionário para casa, devolvendo-os respondidos na íntegra posteriormente, sem maiores complicações. O terceiro professor respondeu no momento que o recebeu. Apesar das vantagens, o questionário também pode apresentar desvantagem, Barbosa (2016) aponta que o

questionário pode não apresentar respostas concretas aos questionamentos, sendo necessário a utilização de outros instrumentos para agregar mais evidências.

O questionário, que está na íntegra no anexo II, foi composto predominantemente de perguntas fechadas e apenas algumas perguntas abertas. Barbosa (2016) explica que os itens fechados são os que possuem alternativas fixas, o que facilita na tabulação e tratamento dos dados. Já os itens abertos, de acordo com a autora, são aqueles que buscam informações mais detalhadas, possibilitando uma análise de dados mais rica, no que tange ao número de informações. Nosso questionário pode ser considerado misto, já que possui tanto itens abertos quanto fechados, e foi dividido em seções que compreendem desde: dados pessoais, como nome e contato; dados profissionais, como contexto em que atua e carga horária semanal; informações sobre processos formativos, como graduação, formação específica para atuar com crianças e; contexto de vida, como se possui experiência com a língua fora do país, se possui curso livre de idiomas, se participa de eventos da área de ensino entre outras informações.

Juntamente com os questionários, os professores receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (ANEXO III), para que fosse possível utilizar e analisar os dados nesta pesquisa e, também, eu, como pesquisadora, me comprometi com o anonimato dos pesquisados envolvidos. Piato (2014, p.42) ressalta que “a preservação da identidade é uma forma de não acarretar qualquer possibilidade de risco para a imagem da pessoa diante da Instituição Pública na qual trabalha”. Sendo assim, com o intuito de zelar pelos participantes desta pesquisa, utilizamos nomes fictícios para cada professor.

Além do cuidado com os participantes deste estudo, também me comprometi a zelar pelos dados coletados, participando da pesquisa como observadora, não interferindo nas respostas dos professores e nem direcionando-os a um resultado anteriormente previsto. Minayo (1992, apud Bartelmebs 2012) aponta que prever os dados logo no início da pesquisa, pode ser considerado um dos obstáculos de análise que o pesquisador enfrenta, pois, pensar que os dados estão claros à primeira vista causa um certo entusiasmo que pode ofuscar dados que sejam ainda mais relevantes que os dados pressupostos. No mesmo sentido, Bartelmebs (2012, p.2) aponta que esse comportamento seria como “nossas teorias prévias ‘sabotando’ os possíveis resultados de uma provável nova interpretação da realidade”. Logo, buscamos nos manter isentos de qualquer prognóstico para não contaminar os resultados.

3.4.3 Observações das aulas e notas de campo

Também foram feitas as observações de aulas que foram registradas de duas maneiras diferentes: registros em diário de campo e gravações de áudio. As observações não propiciaram um envolvimento da pesquisadora com o contexto, portanto, concordamos com Viera-Abrahão (2006) e classificamos as observações desenvolvidas como não-participantes, pois, o objetivo era apenas observar e gravar as aulas e não interferir no contexto. No que tange às notas de campo, Bauer e Aarts (2002 apud OYA, 2017) apontam que há duas possíveis formas de notas de campo, as descritivas e as reflexivas. Esta pesquisa utiliza as notas de campo descritivas, que objetivam descrever o contexto detalhadamente, como se fossem fotografias das aulas, registrando todos os detalhes, sem refletir ou propor análises sobre as situações no instante da coleta dos dados.

Para cada professor, foram observadas 3 aulas, para que se tivesse um número de horas aulas que fosse considerável para posterior análise. As aulas não foram observadas em sequência, em virtude de algumas divergências quanto ao calendário escolar.

A observação das aulas possibilitou a compreensão da maneira de agir dos professores. Dessa forma, foi possível “confrontar” o dizer, exposto na entrevista, com o que realmente é feito em sala de aula, estabelecendo diálogo entre o discurso e a prática. Pois, é possível que em nosso discurso acreditemos realizar algo que, na prática, é bem diferente. Essa disparidade muitas vezes pode ocorrer de maneira inconsciente, até mesmo por ausência de reflexão sobre nossa própria prática.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos realizados para a coleta dos dados por meio dos instrumentos já apresentados anteriormente. Para facilitar a visualização do decorrer desse processo coleta e geração de dados, o passo a passo será brevemente descrito, em forma de roteiro, como pode ser observado a seguir:

- a) Elaboração do questionário e entrevista;
- b) Pilotagem da entrevista;
- c) Contato com as escolas para possível agendamento de visita e apresentação do projeto;

- d) Visita às escolas e conversa com Direção e/ou Coordenação pedagógica para obter o consentimento para a realização da pesquisa;
- e) Apresentação do projeto de pesquisa aos professores para possível colaboração;
- f) Entrega do TCLE e questionário;
- g) Agendamento de entrevistas e observação de aulas;
- h) Entrevistas e observações de aulas.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

André e Lüdke (1986, p.45) apontam que “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.”

De acordo com Piato, (2014) é possível a utilização de diferentes instrumentos que auxiliem nas respostas para as perguntas de pesquisa. Os dados adquiridos pelos instrumentos precisam ser categorizados e, posteriormente, analisados. Para a autora, a escolha da metodologia de análise deve ser feita com cuidado e atenção ao contexto estudado. Piato (2014, p.43) cita algumas categorias de análise propostas por Fetterman, são elas:

racionalização, triangulação, estudo de padrões de pensamento e comportamento, análise de eventos-chave, estudo de documentos (mapas, fluxogramas, organogramas e matrizes), análise de conteúdo, métodos estatísticos básicos e cristalização.

Tendo em vista a categorização de análise de dados proposta por Fetterman (1998, apud PIATO, 2017), salientamos que esta pesquisa utilizou as seguintes metodologias: triangulação de dados, para propor maior confiabilidade à pesquisa, e análise de conteúdo para desenvolver a categorização dos dados. É importante destacar que nesta pesquisa preferimos utilizar duas metodologias de análise por acreditar que ambas podem ser trabalhadas concomitantemente, a fim de contribuir para uma melhor investigação dos dados coletados. Audi (2018, p. 49), aponta que o pesquisador é quem deve “constituir um método ao longo do processo, pois é ele quem vai tratar os dados brutos em fonte de análises coerentes com a visão que se tem do processo”.

Logo, utilizamos a triangulação de dados, pois, de acordo Cohen e Manion (1981, apud ROCHA, 2006) os múltiplos olhares e ângulos sobre o mesmo fato contribuem para uma visão mais ampla, justa e análoga à realidade, gerando uma melhor compreensão acerca do fenômeno estudado. Concordamos com Oya (2017, p.60) em que “a triangulação de dados é uma técnica importante para a verificação dos fatos. Mais de uma fonte de coleta é melhor que uma única fonte”. Serrano (1994 apud SILVA, 2012), no mesmo sentido, afirma que a utilização de múltiplos instrumentos pode ser vista como filtros para a captação da realidade, proporcionando maior confiabilidade e credibilidade à pesquisa.

Em relação à categorização dos dados, desenvolveremos à luz da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977), pois nos permite criar categorias dos dados a serem analisados, de acordo com aquilo que se deseja pesquisar. Caregnato e Mutti (2006) declaram que na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, no qual o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. Desse modo, antes de iniciar a análise propriamente dita, buscamos evidenciar características associáveis como elementos de integração.

Campos e Turato (2009) apontam que a análise de conteúdo é um método de análise muito utilizado para o tratamento dos discursos em pesquisas e investigações de cunho qualitativo, envolvendo estratégias que buscam as informações subjetivas contidas nos documentos e materiais coletados para a pesquisa. Moraes (1999, p. 7) ainda ressalta que esse modelo de análise “ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum”.

Bardin (1977) propõe que a análise de conteúdo seja basicamente organizada em três níveis, sendo eles: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (1977, p.121). Para a autora, a pré-análise, trata-se da escolha dos materiais que serão submetidos à análise. Nesse caso, foram escolhidos os questionários, as entrevistas feitas com os professores de LI do EF I e as observações das aulas; a exploração do material seria a verificação e a categorização de acordo com vocábulos afins que são partilhados pelos membros do grupo pesquisado; e por fim, o tratamento dos resultados por meio das interpretações e inferência dos dados obtidos.

CAPÍTULO IV

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, os dados coletados e gerados por meio dos instrumentos de pesquisa (entrevista, diário de sala e gravação das aulas) serão apresentados e discutidos à luz do referencial teórico exposto anteriormente, com o objetivo de responder às seguintes perguntas norteadoras desta pesquisa:

- (1) Como se caracterizam as aulas e as atividades de professores ensinando a língua inglesa para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino nas escolas pesquisadas?
- (2) Quais têm sido os principais desafios no tocante à elaboração/desenvolvimento das atividades de LI no referido contexto e, como os professores têm lidado com esses possíveis desafios?

Este capítulo está estruturado em duas principais categorias, que se dividem em subcategorias. Cada categoria corresponde, respectivamente, a uma das perguntas de pesquisa que orientou este trabalho e as subseções se referem às categorias que foram levantadas a partir da exploração do material coletado. Nenhuma categoria foi previamente estabelecida e todos os instrumentos foram utilizados para a triangulação dos dados.

Para elaborar as categorias foram utilizadas, principalmente, as respostas dos professores coletadas na entrevista semiestruturada, evidenciando os termos que apareceram com maior frequência. Cada item do roteiro da entrevista pode estabelecer uma conexão mais intrínseca com uma das perguntas de pesquisa, o que ajudou a nortear a categorização. O quadro subsequente apresenta quais os tópicos da entrevista foram utilizados como base à cada pergunta de pesquisa.

Quadro 4: Demonstrativo da relação entre perguntas de pesquisa e perguntas de entrevista.

PERGUNTAS DE PESQUISA	ITENS DA ENTREVISTA
<p>PERGUNTA DE PESQUISA 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspectos da Língua Inglesa (LI) você considera mais relevantes no momento do planejamento de sua aula? • Descreva suas aulas para crianças. (metodologia: jogos, músicas, <i>flashcards</i>...) • Qual o seu conceito de língua? • Qual o seu conceito de aprender Língua Estrangeira (LE)? • O que você entende por aprender e ensinar para crianças? • Para preparar suas aulas para crianças você se baseia em teoria específica, sua experiência ou outros? • Quais os materiais você utiliza para ensinar LI para crianças? Explique (material pronto, você produz) • Caso você elabore o seu próprio material, como você elabora? (livros, internet, etc.)
<p>PERGUNTA DE PESQUISA 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O seu curso de licenciatura forneceu conhecimento suficiente da língua para que você possa trabalhar como professor de inglês para crianças? • Quais as maiores dificuldades encontradas por você no ensino de LI para crianças? • O que considera como desafios para o ensino de inglês para crianças? • Você acha que ensinar inglês para crianças é diferente de ensinar inglês para adultos? Justifique • Você acha que há diferenças entre crianças e adultos aprendendo uma LE? Justifique

Fonte: Própria autora.

Vale salientar que as respostas a todas as perguntas foram analisadas e essa classificação apresentada serviu como guia para a categorização. Compreendemos que a entrevista semiestruturada possibilita uma maior flexibilidade, tanto para o pesquisador, quanto para o entrevistado, de modo que os dados podem se deslocar por toda a entrevista - já que é uma entrevista oral, logo, não temos controle do que será respondido à cada pergunta-, sendo assim, as respostas podem se complementar no decorrer de toda a entrevista em meio a todos os questionamentos.

4.1 CARACTERÍSTICAS DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Nesta seção, que se refere à primeira pergunta de pesquisa, foram destacadas três categorias que apareceram com maior frequência nos dados gerados com os professores e que puderam ser evidenciadas nas aulas observadas. Portanto, iniciaremos apresentando a primeira categoria que discorre acerca das atividades com foco em habilidades orais. Em seguida, na segunda categoria, discutiremos a respeito das atividades lúdicas, e, por fim, na terceira categoria, apresentaremos sobre o ensino de maneira contextualizada.

4.1.1 A construção da produção oral

Nesta subseção, o foco da análise será direcionado à maneira como os professores contemplam a produção oral nas aulas de inglês com as crianças. Ornellas (2010, p.50), ao citar Cameron (2003), aponta que a oralidade deve ser considerada como um “aspecto central no ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças”. Os três professores pesquisados corroboram a afirmação das autoras e são unânimes em reconhecer a habilidade oral como o principal aspecto explorado em suas aulas. Essa alegação pode ser comprovada nos trechos da entrevista que estão em negrito.

A gente não usa, ou usa muito pouco, a parte escrita. A gente... Eh... **É assim, oitenta por cento é oral.** (Entrevista com a professora Carla em 11/09/2018)

Pesquisadora: (...) E em relação à produção oral?

Professor Edgar: **Sim é importante! Vixi, a molecada... É o que é mais baseado, né? Que é um curso mais oral,** então a molecada, eh... Eles aprendem palavras do vocabulário, alguns comandos, algumas ideias centrais. (Entrevista com professor Edgar em 24/10/2018)

Olha, assim, **uma coisa que é bastante solicitada de nós professores, é que trabalhe... ainda que de maneira contextualizada, né? Mas o máximo que você puder retirar deles de oralidade, né?** Que é uma coisa que é bastante complicada, muitas vezes por quê, nós temos alunos com dificuldade de aprendizagem na sua língua materna, imagina você introduzir uma língua diferente e extrair deles muita coisa.” (Entrevista com professor Guilherme em 22/10/2018 – grifo nosso)

Observando os excertos apresentados, buscamos compreender quais as motivações, ou seja, as explicações dos professores para favorecer essa habilidade nas aulas de inglês com crianças do 3º ano, e quais atividades realizadas em classe têm contribuído para o desenvolvimento da habilidade oral em LI. As análises das aulas nos levam à compreensão de outros fatores, além do aspecto oral, que estão intrínsecos à realização das atividades e não devem ser desprezados, portanto, serão destacados concomitantemente no decorrer da análise.

Ao observar os dois fragmentos sublinhados dos excertos anteriores, percebemos que as explicações dos pesquisados sobre o uso da oralidade apresentam interrupções, o que é demonstrado pelo sinal "...", e após as interrupções, nota-se a atribuição desse favorecimento da oralidade ao projeto inicial que inseriu a LI no EFI, o *Early Bird*. Esse pressuposto pode ser verificado nos seguintes fragmentos dos excertos anteriores: "uma coisa que é bastante solicitada de nós professores" e "É o que é mais baseado, né? Que é um curso mais oral". Apesar de os participantes não mencionarem o nome do projeto *Early Bird*, compreendemos que a referência é feita implicitamente por meio das expressões "curso", "coisa bastante solicitada" mediante ao conhecimento que temos acerca da inserção do ensino de LIC nessas escolas, mencionado em seção anterior.

Nessas circunstâncias, depreendemos que, mesmo que os professores apontem um destaque à habilidade oral em aulas de LIC, eles não apresentam as suas argumentações a favor, mas, expõem, como justificativa, o cumprimento da demanda feita pelo projeto do curso. Assim sendo, não é possível constatar como esses professores compreendem o foco na habilidade oral nas aulas para crianças. Portanto, inferimos que o discurso dos professores está subjugado às delimitações do projeto. Outro ponto que é importante salientar é encontrado nos seguintes trechos "Eles aprendem palavras do vocabulário, alguns comandos, algumas ideias centrais" e "(...) imagina você introduzir uma língua diferente e extrair deles muita coisa". Essas afirmações nos levam a pensar que a maneira como os professores Edgar e Guilherme compreendem o trabalho com a habilidade oral parece estar reduzido ao ensino de vocabulário.

Sistematizando, verificamos que o foco na prática oral não se explica, necessariamente, pelo fato de os professores se ancorarem a um conceito que pautasse suas práticas. Antes, afirmam focar na habilidade a fim de cumprir as solicitações feitas a eles, ou, como é possível compreender a partir do excerto do professor Edgar "Sim é importante! Vixi, a molecada...", que há uma concordância em relação à abordagem da prática oral por parecer ser a melhor ou mais simples forma de trabalhar no contexto infantil, visto que é uma habilidade atrativa às crianças pelo desejo delas de produzir e participar oralmente na língua alvo (RAMOS, 2008).

Nos parágrafos a seguir, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos por meio das observações das aulas de cada professor, separadamente. Selecionamos alguns excertos que apresentam evidências do foco das atividades na habilidade oral, conforme relatado pelos

participantes. Sendo assim, a fim de melhor organizar a exposição da análise, discorreremos, inicialmente, acerca dos dados da professora Carla, na sequência apresentaremos os resultados das observações das aulas do professor Edgar e, por fim, serão discutidos os dados gerados nas aulas do participante Guilherme.

O trecho “*A gente não usa, ou usa muito pouco, a parte escrita*” retirado da entrevista da professora Carla, traz uma questão significativa que vai além do enfoque na oralidade. Ela destaca o desuso ou pouco uso da habilidade escrita. Cameron (2003) ressalta que o foco do ensino LEC deve centrar-se na oralidade, porém, a autora também salienta que a leitura e a escrita não devem ser sonegadas às crianças, desde que essas habilidades já estejam “suficientemente desenvolvidas e automatizadas”, podendo, dessa forma, auxiliar na aprendizagem da língua alvo. Considerando que as aulas observadas foram ministradas em turmas de 3ºano do EFI, podemos inferir que os alunos já teriam um conhecimento considerável da escrita na LM.

As declarações da professora Carla coincidem com os apontamentos de Cameron (2003). A professora ressalta que os próprios alunos demonstram, durante as aulas, o interesse em aprender a escrever em inglês, já que eles possuem conhecimento das habilidades de leitura e escrita, como pode ser observado nos excertos posteriores. Sendo assim, o ensino ancorado na abordagem comunicativa, apresentado por Almeida Filho (1997), poderia ser uma alternativa já que promove o ensino voltado para as situações reais de comunicação, de forma que as habilidades não seriam trabalhadas isoladamente, porém, ocorreriam de maneira integrada propiciando o ensino contextualizado e próximo às situações reais de uso da língua alvo. Contudo, a professora salienta que, como o ensino de inglês está subordinado aos princípios do projeto, pelo qual o inglês foi inserido na escola, ela se sente limitada para explorar ou, até mesmo, acrescer as habilidades de leitura e escrita em suas aulas.

Esses dados podem ser observados a partir dos excertos seguintes, em que a professora apresenta seu parecer sobre o projeto. O primeiro excerto a seguir foi retirado da entrevista, o segundo foi extraído da gravação de uma aula, em que a professora reforça, por meio de um comentário feito à pesquisadora, o seu ponto de vista acerca do *Early Bird*. Essa ênfase reiterada sobre o tema sugere certo desconforto, por parte da professora, quanto aos objetivos e desenvolvimento da metodologia requerida pelo projeto.

A parte escrita é a partir do momento que eles conseguem construir palavras já, mas não é interessante parece esse projeto. Por exemplo, 4º ano já, eles querem mexer

com dicionário. Eles querem porque eles querem. Então **quando eles demandam eu dou. Porque é uma forma de estimular também.**

(Trecho retirado da entrevista em 11/09/2018)

Carla: Eles demandam assim, eles pedem pra... (escrever a palavra no quadro) **só que no projeto não pode ter nada escrito**, teoricamente nada escrito. Então quando o projeto veio ..., eh:: é um projeto holandês, e é um projeto holandês para Kindergarten, então era:: tipo creche, era só musiquinha e coisa e tal, **aí eu fui adequando porque não dá pra ser só musiquinha que chega uma hora que eles ficam loucos. (...) em alguns momentos eu tenho que escrever alguma coisa na lousa para explicar**, porque ai eles pegam o:: **... a associação das letras com a fonética, né?**. (xxxx)

Pesquisadora: Mas mesmo eles já escrevendo, não pode?

Carla: **Então! Só muito sutilmente, muito sutilmente! Porque o projeto original não deixa.** E como é um projeto que só tem nessa escola... (nesta cidade) **eu tenho que seguir.** (Aula de 24/09/18 – Professora faz comentário, sobre o projeto, com a pesquisadora)

Os excertos apresentados anteriormente revelam outros dois dados significativos, que se desdobraram a partir da discussão acerca da oralidade em sala de aula, são eles: interesse/motivação do aluno e influência da abordagem do professor. Essa trama tecida a partir de um fio condutor nos exemplifica bem que todas as ações e escolhas feitas em sala de aula importam e nos trazem efeitos que podem ser tanto desejáveis quanto indesejáveis.

No primeiro excerto, na frase negritada, nota-se que a professora se importa em atender os interesses dos alunos, podendo transformar a demanda deles em atividades que sejam criativas e atraentes às crianças, motivando-as e usufruindo de situações reais que beneficiariam tanto a aprendizagem do uso do dicionário, bem como da língua alvo. O conhecimento seria possibilitado por diferentes caminhos, como afirma Santos (2009), não existe apenas uma forma ou um caminho para aprender, pelo contrário, podemos utilizar diferentes recursos para aprofundarmos nossos estudos sobre algo.

O segundo excerto, demonstra que a professora se sente cativa do método que o projeto piloto propõe, como pode ser observado, principalmente, pelas afirmativas “*Porque o projeto original não deixa*” e “*eu tenho que seguir*”. A partir dessas declarações, é possível notar que existem divergências entre a abordagem da professora e a abordagem do contexto no qual ela atua. Nesse sentido, é importante buscar equilíbrio entre as diferentes abordagens para que não sejam criados problemas maiores que prejudiquem o processo de aprendizagem da LI pelas crianças. Observando o trecho “*aí eu fui adequando*”, percebe-se que há um esforço da parte da professora para que seja possível equilibrar ambas as partes. Se por um lado, a professora participante se sente cativa à metodologia, por outro, ela busca meios de não ser totalmente dependente, empenhando-se em deixar suas impressões nas aulas. Rocha

(2006) ressalta que é importante que haja harmonia ente as concepções do professor e do contexto em que atua para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com maior fluidez.

A próxima transcrição a ser apresentada confirma as palavras da professora quanto à curiosidade dos alunos em conhecer a escrita da LI, pois, coincidentemente, durante a observação de uma aula, uma aluna deseja aprender a escrever uma palavra em inglês e pergunta à professora como se escreve. Prontamente a professora se lembra do seu discurso na entrevista e se volta para a pesquisadora, que estava ao lado dela e comenta sobre o episódio.

(muito barulho)

Criança 1: *Teacher*, como se escreve (XXXX) em inglês?

Carla: Não precisa escrever, a gente tem que desenhar.

Criança 1: **Ah::!** **Eu queria escrever...**

Carla: Então tá vendo, lembra que eu falei que tem uma demanda deles, porque eles querem saber como escreve. **Mas o projeto...** E eu acho o máximo (eles quererem), eu acho superimportante. (...) Eu sinto falta, porque eles aprendem a musiquinha e eles querem escrever no caderno.

(Aula de 01/10/2018 – Transcrição do comentário gravado da professora que foi feito à pesquisadora no momento da aula)

No excerto anterior, observamos que os alunos têm o desejo de conhecer a escrita na LI, para que seja possível o registro dos assuntos que eles têm aprendido durante as aulas. Deprendemos, portanto, que apesar das metodologias propostas terem o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino, o professor é quem melhor conhece as necessidades de sua turma e não há receita que funcione prontamente independente do contexto em que ela esteja inserida.

Todos os excertos em negrito, apresentados anteriormente, fazem referência ao projeto *Early Bird* e apontam a influência que o programa tem sobre a prática dos entrevistados, uma vez que, é o próprio projeto que orienta os professores a trabalharem prioritariamente a habilidade oral durante as aulas, como pode ser observado no trecho do discurso da coordenadora da CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica) na cerimônia de lançamento do projeto.

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. (Elizabete da Costa, 2013 apud ASSIS, 2018)

O excerto anterior confirma as afirmativas dos professores no que tange ao objetivo principal do projeto. Porém, apesar de os profissionais pesquisados terem compreendido o foco do *Early Bird*, eles apontam algumas dificuldades para desempenhar seus trabalhos, visto que é um contexto novo, com uma metodologia nova e com pouca ou nenhuma formação voltada ao singular quadro erguido. Partindo desse pressuposto, seguiremos o texto discorrendo acerca das atividades desenvolvidas nas aulas observadas.

Nas aulas da professora Carla, observamos que ela sempre iniciava o encontro com seus alunos cumprimentando-os e fazendo a chamada na LI. Os alunos respondiam prontamente, demonstrando que compreendiam a mensagem, além de indicarem que aquelas ações da professora já faziam parte do cotidiano deles e que eles já tinham o domínio do vocabulário requerido para esse momento, como pode ser observado a seguir:

Carla: Cauã

Cauã: *Present*

Carla: Guilherme

Guilherme: Presente

Carla: Nã::o

Crianças: [É present!!

(Transcrição do momento da chamada em aula de 24/09/2018 – Trecho 1)

(...)

Aline: Professora eu não sei falar não.

Carla: Você sabe, você está ouvindo seus amigos falarem, só prestar atenção, e você fala igual.

Crianças: [Você pode falar here!

Carla: É! E você está lá no fundo, até chegar em você, você já vai ter lembrado a palavra, tá bom? Só prestar atenção nos amigos e você fala igual a eles.

(...)

Carla: Aline

Aline: *Here*

Carla: Tá vendo como você consegue?

(Transcrição do momento da chamada em aula de 24/09/2018 – Trecho 2)

Os dois trechos em negrito, referentes ao momento da chamada, apresentados anteriormente, destacam o envolvimento dos alunos com a disciplina e demonstram a colaboração entre os participantes da turma. No primeiro trecho, um aluno se distraiu e respondeu a chamada em português, mas, rapidamente, as crianças já o lembraram “É *present!*”. Percebemos que as crianças participaram atentamente da atividade, além de

estarem aptas a ajudar os colegas da turma, auxiliando um ao outro no processo de aprendizagem.

No segundo momento, uma aluna diz à professora que não sabe como responder em inglês: “Professora eu não sei falar não”. Novamente, as crianças prontamente se manifestam, demonstrando conhecimento sobre o vocabulário e, ainda, apresentam possibilidades de resposta para a colega, o que pode ser notado pela sugestão apresentada pelos alunos: “*Você pode falar here!*”. Além disso, notamos que a professora encoraja a produção da aluna e sugere que ela observe as respostas dos outros alunos. Esse episódio demonstra um ambiente cooperativo existente na sala de aula, o que nos faz retomar um dos componentes para o ensino motivacional proposto por Dörnyei (2001), a manutenção da motivação. Gardner (1985, apud ROCHA, 2006) destaca que motivar o aluno é uma prática indispensável no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Outro componente motivacional que pode ser destacado nesse mesmo episódio é o ambiente agradável e solidário, por meio do comportamento adequado do professor e de todo o grupo envolvido na sala de aula; toda essa esfera de cooperação contribui para que os alunos se sintam encorajados a participarem das atividades de produção oral.

Os dados apresentados nos conduzem à teoria sociocultural de Vigotsky, em que “o ponto fundamental nos processos de aquisição é o papel da ‘mediação’ pelo outro” (SILVA, 2013). Portanto, concordamos com Vigotsky (1998, p.113) que “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”, e isto pôde ser observado no excerto exposto, pois, em contato com pares mais experientes, a criança conseguiu solucionar a sua dificuldade para produzir oralmente na LI, e na aula seguinte observada, ela respondeu sem o auxílio dos colegas, como pode ser observado pelo registro feito na nota de campo da pesquisadora.

A professora faz a chamada dos alunos na LI, todos os alunos respondem prontamente, também na LI. Observo a aluna que na aula anterior apresentou dificuldades para responder. Nesta aula a aluna respondeu sem dificuldades, no mesmo ritmo dos outros estudantes.

(Notas de campo da pesquisadora. Aula do dia 01/10/2018)

Outro episódio vivenciado em sala de aula que evidencia o incentivo à produção oral em LI e, também, demonstra a importância do outro nesse processo de aprendizagem, é demonstrado pelo seguinte excerto.

Criança 1: Professora, eu posso ir no banheiro?
Carla: Só um minutinho.
(Professora termina a chamada)
Carla: Lembra como faz pra pedir para ir ao banheiro? *Ma::y...*
Criança 1: *May I drink...*
Criança 2: *May I go...*
Criança 1: Ah:: *May I go to the toilet?*
Carla: ok!
(Aula do dia 01/10/2018)

No episódio apresentado, também ocorrido no instante da chamada, podemos destacar dois momentos significativos que envolvem o encorajamento à produção oral. Primeiramente, observamos o incentivo por parte da professora para que a criança utilize a LI no cotidiano da sala de aula, encorajando e dando pista ao aluno para relembrar o vocabulário já trabalhado anteriormente. Em segundo lugar, observamos o encorajamento por parte do colega de classe que coopera para o êxito na produção oral, através da segunda dica dada ao aluno.

Em ambos os casos, observamos a colaboração do outro no desenvolvimento da aprendizagem e aperfeiçoamento da habilidade oral - ratificando, mais uma vez, a teoria de mediação, proposta por Vigotsky (1998). Entretanto, vale salientar algumas medidas que poderiam ser tomadas para proporcionar uma maior exposição dos alunos à LI, como por exemplo, a utilização de *flashcards* expostos com os comandos mais utilizados no contexto de sala de aula, para que as crianças pudessem consultá-los em caso de dúvidas. A professora Carla afirmou, na entrevista, fazer uso de *flashcard*, como pode ser verificado no trecho em que ela explana acerca dos recursos utilizados nas aulas: “*Muita música, muito desenho, muito flashcard. Mais a parte oral e lúdica para chamar atenção*”. Dentre as aulas observadas, esse recurso não foi notado e poderia ser aproveitado nessa situação. Scott e Ytreberg (1990) explicam que o uso de imagens com a fala pode contribuir para que as crianças estabeleçam relações entre a palavra e sua definição.

Outra medida que poderia ser tomada pela professora a fim de contribuir para o aumento do insumo oral durante as aulas seria a maior utilização da língua alvo. Pinter (2006) aponta que a fala do próprio professor é um importante recurso que pode auxiliar no aumento do insumo oferecido às crianças, ajudando na familiarização com os sons e entonação da língua alvo. Diante disso, o momento das aulas deve ser aproveitado para motivar o aluno utilizando a própria LI para se comunicar e fazer possíveis interferências, já a LM poderia ser mesclada nas aulas como um meio facilitador para a compreensão, quando necessário, e não o

contrário. Brewster, Ellis e Girard (2002) afirmam que a LM pode potencializar a aprendizagem da língua alvo desde que ela apareça como um recurso e não em evidência.

No decorrer da aula, durante as instruções das atividades a serem realizadas, foram introduzidas palavras que haviam sido trabalhadas anteriormente com os alunos, de modo que a professora insere esses vocábulos em inglês durante a explicação, como pode ser verificado no trecho da aula transcrito a seguir, em que a professora direciona uma atividade a ser desempenhada pelos alunos, abordando o tema que estava sendo estudado durante o bimestre em que as aulas foram assistidas. O tema da aula era “os animais marinhos” e a atividade proposta objetivava a construção de *puppets*⁸ com o desenho dos animais aprendidos.

Carla: E aí o que que vocês vão fazer? Toda a *Family* do *shark*. Depois, vocês vão fazer o cenário que é a *house* dos *sharks*, só que *os sharks* não moram numa *house*. Eles moram...
Crianças: No mar
Carla: *In the sea*. Lembram *The Sea?*.. *Sea* (**desenha na lousa**), beleza!
(...)
Carla: Na musiquinha tem uma outra coisa.
Criança: Te::m
Carla: Os *fishes*, os *little fishes*. Lembram do *little fishes tudududu*, *little fishes tudududu* (**cantando**), lembraram? O que que acontece? Que eram os peixinhos pequenos que são a *food*.
Criança 2: Ah::! Alimentação?
Carla: Dos?
Crianças: *Sharks!*
(Aula do dia 24/09/2018)

No excerto, verificamos que os vocábulos em inglês utilizados pela professora para explicar a atividade estão inseridos no tema trabalhado, as palavras não são apresentadas aleatoriamente, porém, vão sendo encaixadas em seu discurso que é feito majoritariamente em LM. Podemos destacar como exemplos, as palavras *shark*, *sea* e *little fishes* que são intercaladas no discurso da professora, no entanto, não vemos palavras que não estão associadas ao tema sendo faladas em inglês. Por exemplo, quando a professora pergunta aos alunos “Lembram *the sea?*”, o verbo lembrar, neste caso, também poderia ser apresentado na língua alvo para crianças, já que é uma palavra que pode ser utilizada com certa frequência dentro e fora do contexto de sala de aula. Com isso, somos levados a pensar que o foco do momento estava relacionado ao vocabulário estudado e não necessariamente na comunicação, como sugere a abordagem comunicativa. Isso não significa que o conhecimento de estrutura e

⁸ Fantoches (Longman Dictionary of Contemporary English)

vocabulário não são importantes, porém, não devem ser o cerne do ensino (BARBIRATO, 1999), uma vez que as crianças devem ser preparadas para utilizar a língua em diferentes ambientes.

Verificamos, também, que a professora Carla utiliza diferentes artifícios para representar as definições das palavras. De acordo com Scott e Ytreberg (1990, apud ORNELLAS, 2010, p.55) existem habilidades que podem ajudar o professor de inglês durante as aulas para crianças, por exemplo, “cantar, tocar um instrumento, fazer mímicas, atuar e fazer desenhos simples”. Notamos, como registrado em diário de campo e na transcrição anterior, que a professora Carla não se intimida em usar suas habilidades para facilitar a compreensão oral dos alunos.

No trecho da aula exposto, a professora utiliza os recursos desenho e música para relembrar as crianças dos vocábulos *sea* e *little fishes* já trabalhados anteriormente. Antes de iniciar a atividade proposta, a professora convida a turma para cantar a canção *Baby Shark*, que faz alusão ao tema do bimestre e, juntamente com os alunos, a professora canta e faz a coreografia, o que ajuda os alunos a retomar a letra da canção. Phillips (2003), citado por Rocha (2007, p. 284), corrobora Scott e Ytreberg (1990) afirmando que os professores de LE para crianças precisam desempenhar habilidades específicas para o contexto, desenvolvendo a sua função de forma adequada.

A maneira como o professor realiza o seu trabalho influencia diretamente na motivação das crianças para aprender, além de inspirá-las a produzir e interagirem utilizando a LA. Nas aulas da professora Carla, observamos que os alunos foram participativos, sempre completando as frases iniciadas pela professora e, ainda, ajudaram os colegas na compreensão de algumas palavras em inglês utilizadas em sala de aula. Outro comportamento das crianças que evidencia o engajamento nas aulas é o interesse em desempenhar as atividades conduzidas pela professora. Todos os alunos se dedicaram a cumprir o que foi pedido, e durante a realização da atividade os alunos cantaram espontaneamente, em voz baixa, a canção *Baby Shark* aprendida no bimestre, além de conversarem entre si sobre a atividade, utilizando as palavras aprendidas na língua alvo, demonstrando sinais de interação em LI. O trecho a seguir demonstra o aspecto discutido.

Criança 1: Você tem que fazer os *fishes* mais *little*, ainda tá muito *big*.
Criança 2: Mas já tá pequeno, tá *little* já!
Criança 1: Tem que ser menos *big*, menos um pouco, assim ó. (desenha um exemplo)
(Diálogo entre alunos registrado em nota de campo da pesquisadora. Aula do dia 24/09/2018)

As crianças se envolvem na atividade e se dedicam a realizar a tarefa proposta pela professora. Enquanto desenham, ficam cantando a música *baby shark* em voz baixa.
(Nota de campo da pesquisadora. Aula do dia 24/09/2018)

O excerto anterior demonstra a interação entre os alunos utilizando as palavras aprendidas em LI. Esse episódio nos aproxima da visão de ensino de LE para crianças proposta por Cameron (2001). De acordo com a autora, o ensino de LEC fundamenta-se em capacitar o aprendiz a utilizar a língua alvo em situações reais de comunicação, como por exemplo, a conversa com colegas em sala de aula. Porém, observando o diálogo apresentado, notamos alguns traços característicos da metodologia utilizada pela professora sendo repetidos e influenciando na interação entre as crianças, como por exemplo, o encaixe de palavras em inglês durante a conversa na classe. Isso nos impele a pensar que o foco da metodologia utilizada pela professora recaiu sobre a aquisição de vocabulário. Percebe-se que as crianças adquiriram o vocabulário exposto durante as aulas e fazem uso deles em situações reais de comunicação. Entretanto, caso o insumo fornecido a essas crianças fosse maior, elas poderiam ser beneficiadas em seu conhecimento da língua alvo e, conseqüentemente, produzir mais oralmente.

Até este momento, apresentamos os dados relacionados à professora Carla, doravante, discorreremos acerca das aulas ministradas pelo professor Edgar. O participante pesquisado afirma utilizar a repetição como uma das ferramentas para trabalhar a habilidade oral, como pode ser observado no trecho destacado a seguir:

Edgar: Eu faço joguinhos com eles, vídeos, porque como não é focado na escrita, é **mais oral**, então é mais vídeo musiquinhas, a gente... **é o tal do fala e eles repetem**.
(Entrevista com professor Edgar em 24/10/2018)

De acordo com Ornellas (2010), esse modelo, que consiste em repetições em grupo, memorizações de palavras ou diálogos, também conhecido como *drill*, é típico do método audiolingual. Pinter (2006) aponta que, caso a utilização do *drill* seja administrada a partir de um contexto, essa atividade pode ser significativa. Para a autora, essa ferramenta, utilizada de

maneira contextualizada pode contribuir na preparação dos alunos para momentos de interação na língua alvo, afinando à abordagem comunicativa. Sendo assim, as crianças deixariam de fazer apenas uma mera repetição e passariam a desempenhar o “mecanismo de imitação”, como denomina Vigotsky (2003). De acordo com o autor, no processo de imitação, a criança pode apoderar-se do que foi repetido, de modo que elas possam adquirir conhecimentos que, inicialmente, estariam além de seus limites. Vale salientar que, nesse caso, o conceito de imitação difere do sentido da imitação na visão behaviorista, portanto, a criança deixa de imitar uma vez que o discurso já foi apreendido por ela.

Conforme os estudiosos apresentados no parágrafo anterior, vimos que as atividades envolvendo *drill* podem ser produtivas e cooperar para o aperfeiçoamento da habilidade oral, desde que sejam administradas de maneira contextualizada, objetivando a preparação do aluno para o desenvolvimento de sua produção. No entanto, com base na escolha dos termos utilizados pelo professor para se referir às atividades de *drill*, presumimos que o modo como ele afirma trabalhar destoa da forma como os autores apresentados sugerem. O professor pesquisado, ao discorrer sobre as atividades que desenvolve em sala de aula para aprimorar a habilidade oral, utiliza a seguinte expressão: “*é o tal do fala e eles repetem*”, fazendo uma alusão ao *drill*. Desta forma, depreendemos que este tipo de atividade não aparece de maneira contextualizada.

Tendo em vista a visão do professor expressa na entrevista, apresentaremos, agora, as atividades que objetivaram desenvolver a habilidade oral durante as aulas observadas, buscando compreender de que maneira essas atividades são implementadas. O primeiro excerto exposto na sequência foi extraído de uma aula desenvolvida, majoritariamente, em torno do léxico de *clothes*⁹. Como registrado em notas de campo, nessa aula, os alunos foram levados à sala de vídeo para assistirem a dois pequenos clipes que apresentaram diferentes peças de roupa. As crianças demonstraram euforia ao serem conduzidas à sala de vídeo, como pode ser notado nos trechos em destaque.

Criança 3: **Êba:: vamos pra sala de vídeo.**

Criança 4: Você vai também? (aluno pergunta à pesquisadora)

Pesquisadora: Vou sim, também quero assistir a aula na sala de vídeo.

Criança 4: **É muito legal!**

(Notas de campo da pesquisadora. 16/10/2018)

⁹ Roupas. (Longman Dictionary of Contemporary English)

Como demonstrado pelo excerto, os alunos se sentem bastante atraídos por atividades desenvolvidas em um ambiente diferente da sala de aula e com recursos materiais variados. Na sala de vídeo, o professor deu algumas instruções quanto ao comportamento e organização da turma utilizando apenas a LM. Logo em seguida, exibiu, na televisão, um clipe contendo apenas os nomes de diferentes peças de roupas que são comuns ao cotidiano dos alunos. Os alunos ouviam e tinham um tempo para poder repetir a palavra escutada. Após a apresentação do conjunto de palavras ligado a vestimentas, o mesmo vídeo apresenta as expressões “*What are you wearing today?*” e “*I’m wearing...*” que compõem uma canção juntamente com o léxico aprendido. As crianças demonstraram interesse em participar da aula e a aprender a música, pois, repetiam espontaneamente, sussurrando as palavras compreendidas, e não pareciam dispersas, já que, todas mantiveram sua atenção voltada ao vídeo, conforme registros na nota de campo. Ao final do vídeo, o professor trabalha o conteúdo exposto:

Professor: Ele falou uma frase, *What #are# you# wearing?* Que significa: O que você está usando, ou vestindo.

Luana: **Já pode perguntar?**

Professor: Peraí, Peraí. Vamos fazer o seguinte, se eu perguntar para você? Luana, *What are you wearing today? I’m wearing...*

Luana: *I’m wearing*

Professor: *T-shirt*

Luana: *T-shirt*

Professor: e você tá de (aponta para os shorts)...

Luana: *Shorts*

Professor: *Shorts!* E agora vocês conseguem fazer a pergunta para mim? Como que é a pergunta? *What# are # you# wearing# today?*

Crianças: ***What# are# you# wearing# today?***

Professor: Conseguem falar sozinhos?

Crianças: [***What # are# you # wearing# today?***]

Professor: *I’m wearing a t-shirt. I’m wearing a pants and I’m wearing shoes.*

Criança 1: E o óculos? (a palavra óculos não estava no vídeo)

Professor: *I’m wearing glasses!*

Criança 1: Hum?!

Professor: Óculos é *glasses*. Alguém quer tentar?

Breno: Eu!

Professor: Então vamos perguntar para o Breno.

Crianças e professor: *What# are# you# wearing# today?*

(...)

(Aula de 16/10/2018)

O trecho apresentado evidencia a participação dos alunos na aula através das repetições e questionamentos, além de demonstrarem o desejo de produzir na língua alvo, como pode ser visto através da pergunta da criança “*Já pode perguntar?*”, antes mesmo da orientação do professor para realizar a atividade. Outro ponto a ser salientado é que, mesmo que os alunos apresentem dificuldades para pronunciar as palavras ou para a formulação de

frases, como pode ser notado através das pausas, sinalizadas por #, no excerto “[*What # are# you # wearing# today?*”], demonstrando dificuldades quanto à assimilação do conteúdo, nota-se que as crianças não se sentem constrangidas em arriscar e não se preocupam com a possibilidade do erro, o que nos leva a retomar o conceito do filtro afetivo proposto por Krashen (1985), em que, de acordo com o autor, a abertura ao *input* está relacionada ao filtro afetivo do indivíduo. Portanto, quanto maior o filtro, menor a recepção do *input* e maior a preocupação com o erro, quanto menor o filtro afetivo, melhor a recepção do *input*, e menor a preocupação com a possibilidade de erros. Sendo assim, concordamos com Maximiniano (2015, p. 53) ao afirmar que “as crianças tendem a ter um filtro afetivo mais baixo em seu processo de aquisição de língua”.

Outro fator relevante a ser salientado no trecho transcrito anteriormente é a curiosidade dos alunos em conhecer novas palavras relacionadas ao conteúdo, podendo ser observado a partir da pergunta do aluno ao professor, sobre um adereço ligado à vestimenta que não havia sido apresentado no vídeo: “E o óculos?”. Moon (2000, apud ORNELLAS, 2010, p.63), afirma que as crianças são espontaneamente curiosas e dinâmicas e “constroem o conhecimento do mundo que as circunda por meio da exploração do ambiente e da interação com as pessoas”, portanto, percebe-se que as crianças se mostram bastante atentas aos detalhes que as circundam. Além disso, verificamos que a atividade proporcionou um momento para que as crianças pudessem falar sobre si mesmas, sobre o que estavam vestindo. Desta maneira percebemos que, apesar do vocabulário em LI estar restrito ao léxico de roupas e a aula ser conduzida com foco na estrutura da língua, as crianças falaram sobre o que vestiam e se sentiram livres para questionar sobre novas palavras que se relacionavam ao cotidiano delas.

Todos os alunos que manifestaram o desejo de participar da atividade de produção oral proposta pelo professor tiveram a oportunidade de fazê-lo. No entanto, percebe-se que a atividade de repetição não funcionou como um reforço ao *input* para que os alunos pudessem ter um maior tempo de exposição ao tema, mas, como um exercício de memorização, tanto do léxico quanto da estrutura da língua. No decorrer dessa atividade, os alunos, em conjunto, conseguiram organizar a pergunta, sem o auxílio do professor, porém, com pausas e com a ajuda de todos os colegas, como podemos observar a seguir.

Professor: Quem vai fazer a pergunta para a Iara? Eu não vou fazer agora.
Crianças: *What#are# you# wearing# today?*
(Observação da aula do professor Edgar no dia 16/10/2018)

No momento da elaboração da pergunta, os alunos demonstram dificuldade. Todos se juntam para montar a pergunta. Cada aluno vai lembrando uma palavra até que a frase seja formada na íntegra.

(Nota de campo da aula no dia 16/10/2018)

Como registrado no diário de campo e na transcrição anteriores, as crianças iam construindo a pergunta, palavra por palavra, de acordo com as memórias de cada criança, demonstrando que ainda tinham muita dificuldade em organizar a estrutura linguística, que foi o foco da aula. Percebe-se que o objetivo dos alunos era acertar a ordem das palavras e, o objetivo do professor, fazer com que eles memorizassem a estrutura.

Para concluir esse momento da aula, o professor decide repassar o primeiro vídeo com a canção apresentada às crianças. Com a música, o resultado se mostrou mais satisfatório, já que, após explorar as frases da canção, possibilitando que as crianças participassem, os alunos já tinham memorizado parte do vocabulário relacionado às peças de roupas e das expressões (1) “*What are you wearing today?*” e (2) “*I’m wearing...*”. Para verbalizar a expressão 1, os alunos ainda apresentavam dificuldades, já a frase 2 foi pronunciada de maneira mais segura. No momento em que as crianças ouviram a canção novamente, o que antes soava estranho, pareceu mais familiar e os sussurros do início da aula, na tentativa de cantar a canção, se transformaram em um coral mais participativo, como pode ser observado na transcrição a seguir:

Crianças (cantando): *What# I’m# wearing# today? I’m wearing socks, I’m wearing socks, I’m wearing shoes, I’m wearing shoes, I’m wearing pants, I’m wearing pants, I’m wearing T-shirt, I’m wearing T-shirt. (...).*

Professor: *Great job!*

(Aula do dia 16/10/2018)

Após as crianças cantarem a canção, foi apresentado o segundo vídeo, que também teve como objetivo expor o vocabulário relacionado a roupas. O novo vídeo incluiu outros nomes de peças do vestuário, que ainda não haviam sido apresentados. Essas novas palavras incluídas eram, em grande parte, de peças de inverno rigoroso que, normalmente, não são muito utilizadas no Brasil, por ser um país de clima tropical. Nesse momento, como registrado em notas de campo, os alunos demonstraram certo desinteresse e desânimo. Muitos alunos já não estavam mais com a atenção voltada ao vídeo e as conversas paralelas se iniciaram. Porém, mesmo com as conversas, o professor exibiu o vídeo até o final.

Ao concluir o segundo vídeo, o professor sinalizou que houve o acréscimo de novas palavras ao conjunto de vocábulos apresentado anteriormente e pergunta aos alunos, se eles identificaram quais foram esses itens, como pode ser observado no trecho transcrito:

Professor: Pessoal, ó! Ele apresentou algumas coisas diferentes do outro vídeo, por exemplo, quando ele vai falar tênis como que ele chama o tênis?

Aluno1: *Sneakers!*

Professor: *Sneakers, sneakers!* (professor demonstra estar surpreso em sua expressão facial). Então tênis a gente pode chamar de *sneakers*.

(Transcrição da aula de 16/10/2018)

Durante o segundo vídeo, as crianças aparentam estar bastante dispersas, conversam bastante entre si, outros abaixam as cabeças nas carteiras. As crianças parecem estar cansadas de assistir aos vídeos.

(Nota de campo da aula do dia 16/10/2018)

A resposta do aluno apresentada prontamente surpreendeu o professor que, ao ouvi-la, repetiu duas vezes com tom surpreso. A pesquisadora também foi surpreendida, tendo em vista que havia registrado o momento, em suas notas de campo, como sendo um período com muita conversa paralela e possível desinteresse. Observando esse episódio, pode-se notar que a criança sente necessidade de interagir e de atividades que “envolvam fazer coisas como pintar, movimentar o corpo e emitir sons” (ORNELLAS, 2010, p.51). Então, podemos entender que a conversa pode ter sido a expressão dessa necessidade, já que a turma havia assistido a dois vídeos com apenas apresentações de vocabulário, fazendo com que a aula soasse um pouco monótona às crianças. Sendo assim, as conversas paralelas nem sempre devem ser consideradas como sinônimo de desinteresse ou mal comportamento, pelo contrário, faz parte da natureza da criança o curto tempo de foco e atenção, portanto, o professor deve sempre apresentar atividades variadas que proporcionem o envolvimento das crianças. Além disso, pode servir-se da necessidade da criança de se sentir ativa, promovendo atividades que as incentivem produzir na língua alvo.

Na conclusão dessa aula, com o intuito de revisar o conteúdo, o professor propôs uma atividade de perguntas e respostas, em que ele diria os nomes das roupas em português e os alunos deveriam dizer as palavras correspondentes na LI.

Professor: Então eu vou fazer umas perguntas em português e vocês vão me responder em inglês. Como que a gente fala camiseta?

Alunos: *T-shirt*.

Professor: *T-shirt!* Muito bem. Como que a gente fala calça?

Aluno 1: *Jeans*.

Professor: Aí tem dois, se for calça *jeans*, é *jeans!* E se for calça que não é *jeans?*

Alunos: Eh::
Aluno: Pen...
Alunos: Pe:n...
Professor: *Pants*.
Aluno(batendo a mão na cabeça): *Pants, pants, pants, pants!!*
Professor: Como que fala vestido?
Aluno: *Dress*
Professor: *Dress!* E como é que fala saia?
Aluno: *Skirt, skirt!*
Professor: *Skirt!* E *shorts*?
Alunos: *Shorts!*
Professor: Como é que fala óculos? Eu falei pra vocês...
Alunos: *Glasses!*
(Aula do dia 16/10/2018)

Observando o trecho transcrito, é possível notar que os alunos participaram da atividade proposta, já que, parte das respostas foi dada em voz uníssona, de modo que as crianças contribuíram conjuntamente para o desenvolvimento da atividade e demonstraram gostar do desafio proposto. Além disso, verificamos que a categoria lexical despertou a curiosidade dos alunos, tendo em vista que além de memorizarem grande parte das palavras, os alunos questionaram o professor sobre os nomes das peças de roupas que eles estavam usando e o nome de outras peças que eram de seu interesse conhecer na língua alvo, como pôde ser observado em relação à palavra óculos, que foi ensinada pelo professor em aula anterior sobre vestimentas e foi lembrada pelos alunos em uma aula posterior.

Os dados nos indicaram que as crianças foram participativas nas atividades de produção oral, demonstrando o desejo de envolver-se nas aulas, recebendo bem a categoria lexical proposta, dado que o conteúdo vestimentas faz parte do cotidiano delas e, então, despertou-se o desejo por saber pronunciar as palavras em LI desse conjunto lexical. Outro ponto positivo que contribuiu para o interesse por parte dos alunos foi o uso de músicas e vídeos para apresentar o conteúdo para as crianças, reiterando a afirmação de Rocha (2006) que aponta as atividades de caráter lúdico como as mais apreciadas pelas crianças. No entanto, observamos que, apesar da ativa participação dos alunos, o foco da aula estava inteiramente voltado para o ensino do léxico e à sua repetição.

Além disso, não houve uma contextualização do tema proposto e as palavras utilizadas na LI se resumiam ao conjunto lexical de vestimentas, uma vez que, a linguagem utilizada no contexto da sala de aula para dar as instruções de atividades ou outros comandos eram todos feitos por meio da LM. Desta forma a língua alvo fica resumida às estruturas estudadas em sala de aula, sem o objetivo de utilização da língua para a comunicação. As músicas e vídeos

ainda são pouco explorados e são apresentados como o centro da aula e não como um recurso para melhor explorar o conteúdo estudado.

As crianças demonstraram entusiasmo em desenvolver as atividades, mas, esse entusiasmo em participar e produzir na LI poderia ter sido melhor aproveitado nas aulas, proporcionando um maior espaço para *input* em sala de aula, ensejando outros conhecimentos além do campo lexical. Uma proposta que poderia promover uma maior interação dos alunos com a língua alvo, por exemplo, seria a relação entre os diferentes tipos de roupas aplicadas às diferentes estações do ano, perguntando aos alunos na LI qual a estação preferida de cada um, além disso, poderiam ser incluídas as características de cada estação do ano e, partindo do princípio de contextualização do ensino, envolver os conteúdos dentro de temas que estejam presentes na realidade das crianças.

Até aqui foram apresentadas as atividades desenvolvidas nas aulas de dois dos três professores entrevistados. Daqui em diante, serão apresentados os dados que foram coletados nas aulas do professor Guilherme. O terceiro professor pesquisado ressalta, durante a entrevista, que o programa *Early Bird* enfatiza a necessidade de explorar a habilidade oral e acrescenta que esta é uma tarefa complicada, como pode ser visto por meio do trecho a seguir já apresentado anteriormente:

Olha, assim, **uma coisa que é bastante solicitada de nós professores**, é que trabalhe... ainda que de maneira contextualizada, né? **Mas o máximo que você puder retirar deles de oralidade, né? Que é uma coisa que é bastante complicada**, muitas vezes por quê, nós temos alunos com dificuldade de aprendizagem na sua língua materna, imagina você introduzir uma língua diferente e extrair deles muita coisa.” (Entrevista com professor Guilherme em 22/10/2018)

Esse recorte da entrevista mostra claramente que as atividades com foco na habilidade oral são desenvolvidas pelo professor devido à obrigatoriedade imposta pela metodologia do projeto. Para o participante, trabalhar a oralidade com crianças em contexto de escola pública é uma tarefa difícil e acrescenta, “nós temos alunos com dificuldade de aprendizagem na sua LM, imagina você introduzir uma língua diferente e extrair deles muita coisa”. Observamos, portanto, que esta afirmação do professor parece subestimar a capacidade de produção e compreensão oral da turma. Além disso, a dificuldade apresentada pelos alunos em relação à própria LM não pode ser um obstáculo para a aprendizagem da língua alvo. Vigotsky (1993) corrobora ressaltando que a aprendizagem de uma LE pode ser benéfica à aprendizagem de

LM, considerando que a partir do conhecimento do outro, ou da língua do outro, podemos conhecer melhor a nós mesmos e à nossa própria língua.

Assim, é preciso salientar que as crianças do 3º ano, apesar de já terem um conhecimento da LM construído, não têm o domínio da norma padrão, mas isto não deve ser tomado como um problema. Sendo assim, nesse caso, seria válido ao professor, verificar junto à colega, professora regular da turma, como ela avalia o desenvolvimento das crianças em relação à LM.

Apesar de Guilherme ter classificado a produção oral como uma atividade complexa, ele afirma compreender a importância do uso da língua para a comunicação e interação com diferentes povos e salienta que as crianças precisam vivenciar essa oportunidade, já que o inglês já faz parte do mundo delas, mesmo que elas não tenham essa consciência; além disso, reconhece a importância do outro no processo de desenvolvimento do ser humano. Como pode ser observado no trecho da entrevista transcrito a seguir.

Pesquisadora: Qual o seu conceito de língua?

Comunicação sem dúvida né. Para a gente se colocar, para o ser humano se desenvolver como pessoa ele precisa utilizar a língua, para se comunicar aprender, para se desenvolver né?

Eu acho extremamente necessário nos dias de hoje, nessa era das telecomunicações, das grandes mudanças e alterações no mundo, é urgente que todo mundo aprenda uma LE, principalmente o inglês que é o idioma universal.

Eu acho que para as crianças que já vivem nessa imersão, ainda que elas não percebam né, nas redes sociais, crianças na sua própria rede social, possibilidades de interagir com pessoas de outros países, jogando por exemplo. (...) é extremamente urgente que as crianças estejam imersas nesse ambiente de ter um novo idioma, de vivenciar esse novo idioma. E é óbvio que o inglês é o primeiro deles, o principal deles, porque é pelo inglês que o mundo se comunica, né, que as pessoas do mundo inteiro se fazem entender, se fazem ser ouvidas. Então é extremamente importante eles terem contato com uma LE.

(Entrevista com professor Guilherme em 22/10/2018)

O posicionamento do professor em relação à necessidade de a criança estar exposta à LI, visto que o inglês é considerado uma língua universal (RAJAGOPALAN, 2010), parece se justificar pelo fato de que o inglês já faz parte da geração que essas crianças estão vivenciando, sendo assim é importante que elas tenham o domínio e sejam capazes de comunicar-se utilizando a LA. Essa condição apresentada pelo próprio professor poderia ser um elemento motivador e encorajador que o levasse a investir em atividades que motivassem

e encorajassem a aprendizagem dos seus alunos, contextualizando o ensino e demonstrando que o inglês está mais presente em suas vidas do que eles imaginariam.

Coincidentemente, corroborando a declaração do professor, em uma das aulas observadas, um aluno relata um fato que aconteceu com ele enquanto jogava um de seus jogos *online* preferidos. Como pode ser observado no trecho a seguir.

Aluno: Professor, professor.
Professor: Oi.
Aluno: Eh:: ontem eu tava lá jogando *online* e eu comecei jogar com uns meninos lá que falam inglês, lá dos Estados Unidos.
Professor: Ah:: é mesmo:?!
Aluno: Foi, eu até falei umas palavras lá, mas não falei direito, mas ele entendeu algumas coisas. Eu lembrei de umas palavras que aprendi aqui.
Professor: Mas você escreveu ou falou por um microfone?
Aluno: Foi pelo microfone mesmo, nesse jogo a gente ouve quem tá jogando lá também.
Professor: Olha só que legal! *Very good! Congratulations!* Esse já é um bom começo!
(Trecho de aula do dia 22/10/2018)

É válido destacar nesse trecho o desejo do aluno em relatar ao professor de inglês sobre sua experiência de vivência com a LI fora da sala de aula, por meio de uma produção oral. Essa atitude evidencia a importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da língua alvo no tocante à motivação e incentivo à aprendizagem. Isto posto, verifica-se que a aproximação da LI ao contexto dos alunos pode minimizar os obstáculos encontrados e motivá-los a interagir em sala de aula por meio de suas experiências. Além disso, revela a importância de aproximar o ensino da LI à realidade vivenciada pelas crianças, considerando o conhecimento de mundo e interesse delas. Desse modo, as percepções: língua como comunicação e aprendizado de língua para além da sala de aula podem ficar mais claras, fazendo com que a aprendizagem tenha mais sentido para as crianças. Rocha (2006), em um de seus princípios fundamentais para nortear o ensino de LEC, salienta que é importante que o ensino esteja fundado na realidade em que a criança está imersa.

Esse episódio poderia ter sido explorado pelo professor, incentivando outros alunos a relatarem ou pensarem em momentos em que tiveram contato com a LI fora do ambiente escolar, ou, ainda, explorando as estratégias utilizadas pelo aluno para se comunicar com o falante nativo. As oportunidades geradas no espaço da aula podem ser aproveitadas e incorporadas no planejamento do dia, ou, em outro momento, pois, a sala de aula é um

ambiente vivo e imprevisível em que podem ocorrer eventos que somem ao processo de ensino e aprendizagem da língua alvo. Além disso, os acontecimentos em torno da sociedade em que a escola está inserida, ou, acontecimentos de escala global, também podem e devem ser acrescentados às aulas de LI, de modo que o uso da língua alvo possa ser visto como possibilidade de uso real pelos estudantes, como visto no relato. Para isto, o professor poderia utilizar a língua alvo com maior frequência no período das aulas, aumentando o contato das crianças com a LI, incentivando-os a participar de outras atividades com produção e compreensão oral. Nesse sentido, Moon (2000) ressalta que a criança tem maior facilidade para aprender a língua quando é convidada a participar, agir e interagir com a língua alvo.

O relato do aluno sobre a experiência que teve jogando com falantes nativos mostra uma divergência em relação ao discurso do professor, que inicialmente afirmou “(...)imagina você introduzir uma língua diferente e extrair deles muita coisa...”, porém, o aluno apresentou uma situação que envolve o contato com a LE fora do ambiente escolar, o que vai ao encontro ao que o próprio professor afirmou durante a entrevista “(...) é extremamente urgente que as crianças estejam imersas nesse ambiente de ter um novo idioma, de vivenciar esse novo idioma”. Sendo assim, observa-se uma contradição envolvendo o discurso do professor e a experiência que foi relatada pelo aluno.

Apesar da dificuldade apresentada pelo professor em explorar a LI em sala de aula, foi possível notar o empenho do professor em fazê-lo. Um exemplo disso é a inserção dos eventos cotidianos no planejamento de LI observado na aula do professor Guilherme que abordou o tema *halloween*¹⁰, visto que a data comemorativa se aproximava. Com o objetivo de trabalhar a habilidade oral, o professor levou uma música que fazia alusão ao tema e, para que os alunos pudessem acompanhar a letra e a pronúncia, o professor escreveu a música no quadro e fez a leitura da letra frase por frase. No momento da leitura, o professor retomou os elementos do vocabulário que já havia trabalhado em aulas anteriores, e os alunos reconheceram o vocabulário relacionado a números, família, adjetivo (*little*) e o verbo *jump*.

Professor: *Fi:ve little mo:nsters ju:mping on the bed*
Alunos: *Fi:ve little mo:nsters ju:mping on the bed*
Professor: *O:ne fe:ll off and bumped his he:ad;*
Alunos: *O:ne fe:ll off and bumped his he:ad;*
Professor: *Mother called the do:ctor said:*
Alunos: *Mother called the do:ctor said:*

¹⁰ Noite de 31 de outubro, que agora é celebrada por crianças, que se vestem com fantasias e vão de casa em casa pedindo doces, especialmente nos Estados Unidos da América e Canadá. (Longman Dictionary of Contemporary English)

Professor: *No more jumping on the bed.*
Alunos: *No more jumping on the bed.*
(Trecho da aula de 24/10/18)

Ao ler a letra da canção o professor faz gestos e usa diferentes entonações para ajudar no entendimento da canção.
(Nota de campo da aula de 24/10/18)

Conforme o excerto apresentado anteriormente, a cada frase da música lida pelo professor, os alunos repetiam na sequência, a fim de praticar a pronúncia das palavras. Para ajudar as crianças a compreenderem o sentido da música, o professor utilizou estratégias facilitadoras tais como gestos, mímicas e mudanças na entonação, conforme registrado em nota de campo. De acordo com Gumperz (2002 apud SILVA, 2012), essas pistas contribuem positivamente para os processos interpretativos, facilitando a compreensão da língua alvo. Após a leitura da canção, o professor perguntou aos alunos sobre quais palavras eles já conheciam.

Professor: Alguma dessas palavras vocês já conhecem?
Alunos: Si::m!!
Professor: Quais?
Alunos (falam ao mesmo tempo): *Five, one, mother.*
Professor: *What else?*
Aluno 1: Acho que *jump* é pular, é *teacher*?
Professor: *Yes! What else?*
Alunos: Hu::mm...
Professor: E *monster*?? Alguém sabe? *Monster* lembra o quê?
Aluno2: Monstro, monstro (imitando um monstro)
Professor: *Very good!!! E doctor?*
Aluno1: Ah:: Doutor!! É Doutor!!
Professor: Sim, em inglês, médico é *doctor*.
(Trecho da aula de 24/10/18)

Depois da leitura detalhada da canção, o professor liga o som para que os alunos possam escutar e acompanhar a letra no quadro. Nesse momento, alguns alunos já sussurravam a canção e, de acordo com as notas de campo e os registros em áudio, percebe-se um maior número de vozes pronunciando as palavras conhecidas conforme elas iam aparecendo na canção. Esse episódio retoma a declaração da professora Carla, em que ela acha interessante que os alunos conheçam a palavra escrita e relacionem com a sua pronúncia.

A música apresentada tem diferentes versões, inclusive uma versão na língua portuguesa, o que também contribuiu para a familiarização da canção também na LM. Após a primeira versão apresentada, o professor apresentou uma segunda versão da música, mas,

nessa nova versão, os *monsters*¹¹ foram alterados para *pumpkins*¹², palavra que também está relacionada ao *halloween*. A música é bem semelhante, possui apenas a alteração dos elementos já citados. O professor não informou aos alunos que houve essa modificação na letra, apenas colocou a canção para tocar, sem fazer a alteração da palavra na letra da música que estava exposta na lousa. Ao finalizar a canção, os alunos imediatamente salientaram a diferença.

Aluno 1: Teacher, cadê os *monsters*? Eu não ouvi.

Alunos: É mesmo *teacher*.

Professor: E o que vocês ouviram agora?

Aluno 1: Pum... Ahh não sei.

Professor: Vamos ouvir de novo?

Aluno 2: É *pumpkins*, aquelas abóboras que acende, não é *teacher*?

Professor: Vamos ouvir juntos?

(Trecho da aula de 24/10/18)

O professor colocou a mesma música, porém, com personagens diferentes. Ao falar a palavra desconhecida, os alunos estranharam. Aqueles que já estavam sussurrando a palavra *monsters*, demonstraram estranheza em suas fisionomias.

(Nota de campo da aula de 24/10/18)

Neste trecho, observa-se que o professor desenvolveu uma atividade de compreensão oral que ocorreu naturalmente, sem ter sido dada uma explicação prévia. Os alunos, de acordo com as notas de campo, se sentiram surpresos, pois não esperavam a mudança na letra da música, mesmo assim eles notaram que a palavra pronunciada foi diferente, o que sugere envolvimento e interesse na atividade. Após esse momento, o professor colocou outras versões com palavras relacionadas ao *halloween*, e os alunos interessaram-se em ouvir qual a nova palavra que seria pronunciada na canção.

Por meio das observações das aulas do professor Guilherme, notamos que, mesmo ele tendo destacado a influência do *Early Bird* em relação à oralidade no desenvolvimento de suas aulas - conforme pode ser observado pela declaração: “Mas o máximo que você puder retirar deles de oralidade, né?” - o professor não se sente constrito às orientações do programa e, conseqüentemente, não priva os alunos de ter acesso à escrita da LI. Além disso, nota-se que os alunos gostaram de ter o registro escrito da música, como pode ser observado a partir do excerto da nota de campo a seguir:

¹¹ Monstros (Longman Dictionary of Contemporary English)

¹² Abóboras (Longman Dictionary of Contemporary English)

Aluna: (fala com a pesquisadora) Tia, você é professora também?

Pesquisadora: Sou sim. Sou professora de inglês.

Aluna: Que legal, eu gosto de inglês. Me empresta um lápis pra escrever a música? Eu gosto de escrever pra cantar em casa.

(Registro em nota de campo da aula de 24/10/18)

A partir do excerto anterior, percebemos que a aluna além de gostar da língua alvo, também preza por registrar o que tem aprendido em sala de aula, para ter contato com a LI fora da escola, sendo assim, observamos que há interesse por parte da aluna em aprender a LI e esse interesse deve ser sempre motivado pelo professor, observando as preferências da turma e contextualizando suas aulas a fim de aproximar a LI da realidade dos alunos. No entanto, nota-se que o professor utiliza a escrita para explorar a oralidade e não o inverso, uma vez que, foi a partir da letra da música que ele trabalhou a pronúncia das palavras. De acordo com Cameron (2003), a escrita não deve ser proibida, no entanto, não deve ser o centro do ensino de LEC, pois, as crianças estão em processo de letramento na LM. Logo, a escrita não deve preceder a habilidade oral, que é o fluxo natural de aprendizagem da criança. Apesar da escrita vir antes, na aula do professor, o foco não ficou nas palavras escritas, mas, foi direcionado à compreensão oral da música.

Outro fator a ser destacado nas aulas do professor Guilherme é que a LM também é predominantemente utilizada em sala de aula, assim como nas aulas dos outros professores observados, até mesmo para comandos comuns do contexto, como por exemplo, “Vamos ouvir de novo?” e “Vamos ouvir juntos?”. Dessa forma, percebemos que as oportunidades para explorar a habilidade oral, apontada pelos próprios professores, não é bem aproveitada, de maneira que, apesar de observarmos interesse nas atividades por parte das crianças, o insumo apresentado a elas é limitado e restrito ao léxico.

Nos próximos parágrafos, delinearemos a síntese desta seção, a fim de melhor organizar e evidenciar os resultados. Nas linhas seguintes, serão retomados os dados de cada professor e concluiremos com a sistematização desses dados estruturados em uma tabela para tornar a visualização mais acessível. Observamos que todos os professores sinalizaram a habilidade oral como foco de suas aulas e cada professor trabalhou a habilidade de maneira diferente, bem como cada turma também reagiu à sua maneira.

Nas aulas da professora Carla, notamos que os conteúdos foram agrupados em um conjunto maior determinado pelo tema estudado na unidade. Em cada unidade foi

desenvolvido um projeto com os alunos. O trabalho a partir de projetos nos parece interessante por permitir abordar um tema de maneira interdisciplinar, além de possibilitar o desenvolvimento de diferentes atividades para explorar um conteúdo. Porém, verificamos que, neste modelo de trabalho, é necessário um bom planejamento das atividades com objetivos bem traçados para que o foco não seja perdido. Observamos, também, que apesar do uso majoritário da LM, a professora prezou por inserir palavras em LI do conteúdo estudado durante as aulas, através das explicações e linguagem do cotidiano da turma. No entanto, é necessário considerar uma maior utilização da língua alvo, a fim de promover um maior espaço de *input* em sala de aula, não resumindo o ensino de língua a um ensino estrutural. Observamos também que as crianças utilizaram as palavras aprendidas durante as conversas informais com os colegas nas aulas da língua alvo, o que demonstrou interação com a LI e aquisição da linguagem, porém poderiam ter produzido mais, caso fossem mais expostas à LI.

Em relação às aulas do professor Edgar, notamos que elas foram planejadas a partir do conteúdo lexical e estrutural da língua. As atividades voltadas para as habilidades orais se basearam na repetição e memorização de vocabulário e estrutura da língua, podendo apresentar resultados produtivos dependendo da relevância e significado do conteúdo para cada criança, ou seja, as crianças memorizam com maior facilidade as palavras que mais fazem parte do cotidiano delas. Por meio da nossa compreensão dos resultados, percebemos que o foco das atividades desenvolvidas nos leva para mais próximo da estrutura da língua do que para o conceito de língua como comunicação. Além disso, os recursos utilizados, como por exemplo vídeos e músicas, não foram somente aportes, mas, se transformaram no centro da aula, ou seja, toda a aula foi focada no conteúdo lexical apresentado no vídeo.

No que concerne às aulas do professor Guilherme, apesar de observamos pouco insumo oral da LI, as crianças demonstraram compreender oralmente algumas palavras estudadas anteriormente. A atividade de compreensão oral desenvolvida com os alunos nos apresentou resultados notáveis, demonstrando que apesar da dificuldade salientada pelo professor, as crianças compreenderam os conteúdos trabalhados. Notamos, porém, que o professor também utilizou atividades de repetição para trabalhar a produção oral. Outro ponto a destacado na metodologia utilizada pelo professor, foi a inserção da escrita antecedendo as habilidades de compreensão e produção oral, o que vai em direção contrária à ordem natural de aprendizagem da criança. Porém, o foco não foi direcionado à escrita e sim à compreensão oral.

Os resultados referentes à observação das aulas dos três professores nos revelaram que grande parte das atividades que contemplaram a habilidade oral no contexto de ensino infantil, ainda estão muito arraigadas às questões lexicais, mesmo que tenha havido um trabalho interdisciplinar, com possibilidades de incorporar atividades variadas ou diferentes recursos como vídeos e músicas. Consideramos que as aulas assistidas poderiam ter apresentado a LI como protagonista, pois, o público tem muito potencial e os professores poderiam ter explorado melhor as características concernentes às crianças, tornando essas características em aliadas para o processo de ensino e aprendizagem da língua alvo.

Notamos que os professores acreditam estar trabalhando a habilidade oral de maneira comunicativa, porém, observando a Figura 5 a seguir verificamos que as atividades estão contemplando mais as questões estruturais e lexicais da língua.



Figura 5: Representação da abordagem do professor.

Além disso, apesar de afirmarem o uso e a importância da habilidade oral em suas aulas, eles não apresentam suas próprias justificativas para isso, não nos deixando claro se esta afirmação é de fato convicção do professor ou convicção da metodologia do projeto em que atuam, ou ainda, se consideram um requerimento do próprio contexto. A seguir, no Quadro 5, apresentamos os resultados desta análise de acordo com cada professor.

Quadro 5: Representação dos dados relacionados às atividades com foco na oralidade.

Professor	Tipo da atividade	Foco da atividade	Habilidade envolvida na atividade
Carla	Música, chamada	Léxico e sentido	Produção oral
Edgar	Vídeo, música, memorização e <i>drill</i>	Léxico e estrutura	Produção e compreensão oral
Guilherme	Música, chamada e <i>drill</i>	Léxico	Compreensão oral

O quadro anterior sumariza os nossos resultados relacionados a esta categoria. Por meio da compreensão dos dados, verificamos que os professores têm priorizado a oralidade em suas aulas. Os participantes trabalharam essa perspectiva por meio de músicas, vídeos, *drill*, chamada e atividades de memorização. A análise dos dados também nos apontou que os professores desenvolveram suas aulas com o foco voltado ao léxico. Apenas a professora Carla, em alguns momentos, apresentou um viés relacionado ao sentido, visto que suas aulas foram desenvolvidas a partir de temas pré-definidos direcionados a toda a escola. Os professores Edgar e Carla desenvolveram atividades relacionadas à produção oral, utilizando as canções e repetições. Em relação à compreensão oral, notamos que essa habilidade foi observada nas aulas dos professores Guilherme e Edgar. Para contemplar a compreensão oral, eles desenvolveram atividades de reconhecimento de palavras novas em vídeos e músicas.

Além do foco na oralidade, apresentado nesta categoria, os professores também destacaram a importância de vincular o lúdico ao ensino de inglês para crianças. Tal discussão será tratada na próxima seção.

4.1.2 O lúdico: Compreensões e concretizações pelos participantes nas aulas de LI

Nesta categoria, o foco da análise concentra-se nas atividades lúdicas promovidas pelos professores durante as aulas. Santos (2009) afirma que as atividades lúdicas são muito bem-vindas em todo o processo de desenvolvimento da criança, tanto para o aprendizado de línguas quanto para o aprendizado em outras áreas. Isso porque essas atividades, além de contribuírem para o uso real da LE na comunicação, também auxiliam no desenvolvimento de habilidades artísticas e da criatividade na criança. É consenso, entre os estudiosos da área

(TONELLI, 2005; ROCHA, 2006; ORNELLAS, 2010; entre outros), que a ludicidade está intimamente atrelada ao processo de ensino e aprendizagem na infância, e é importante verificar quais atividades os professores têm considerado lúdicas e como essas atividades são desenvolvidas em sala de aula. Corroborando Santos (2009), todos os participantes desta pesquisa destacaram a importância das atividades lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem de LIC.

Em vista disso, ao longo do texto, apresentaremos os apontamentos dos professores em relação ao emprego do lúdico nas aulas, destacando quais atividades eles consideram compor essa classificação e quais delas foram desenvolvidas durante as aulas. Inicialmente serão expostos os dados coletados na entrevista e observações das aulas da professora Carla; na sequência analisaremos os dados do professor Edgar e, por fim, examinaremos os dados referentes às aulas e entrevista do professor Guilherme.

A professora Carla destaca a importância da inclusão do lúdico em suas aulas de inglês, indicando que essa é uma alternativa para “chamar a atenção” do aluno e tornar as aulas mais atraentes para as crianças. De acordo com a professora, ela inclui a ludicidade em suas aulas por meio da utilização de jogos, músicas, gincanas e vídeos. Além disso, como podemos observar nas partes destacadas dos seguintes excertos retirados da entrevista, a professora salienta a necessidade de promover atividades que utilizem diferentes recursos atrativos no espaço escolar em que atua, já que muitos alunos do contexto de zona rural não têm fácil acesso às ferramentas citadas por ela.

E aí a gente vincula com a parte lúdica, aspectos culturais todos, até a questão de trazer a língua através de mapas, de fotos, de trazer o *Google Maps* até eles, até o público. **Porque eles não têm como sair daqui para conhecer.** E quando possível eu sempre falo: ah:: entre no *youtube* e procura *The Singing Walrus*, que é um canal muito fofinho. (...) Música, muita música. Muita música, muito desenho, muito *flashcard*. Mais a parte oral **e lúdica para chamar atenção.**
(Entrevista com a professora Carla em 11/09/2018)

Jogos, músicas, *flashcards*, música, dancinha, mímica, jogos que vêm na hora. O aluno sugere muitas vezes, e eu crio gincaninhas. Por exemplo no *halloween*, eu trabalho mais a parte cultural, aí a gente faz gincaninha de conhecimento, sempre apresentando o aspecto cultural, mas ele vai conhecer a cultura. Eu tenho muitos vídeos. **E se eu não insistir eu caio no giz e lousa, e criança não quer isso. Criança quer cor, criança quer música.**
(Entrevista com a professora Carla em 11/09/2018)

Observando a declaração da professora, é possível notar em seu discurso, que ela utiliza critérios para desenvolver as atividades lúdicas, como por exemplo, relacionar as atividades ao tema trabalhado e não de maneira aleatória ou só para entretenimento. Essa maneira como a professora declara trabalhar com o lúdico converge com a posição de Ornellas (2010) de que as atividades lúdicas precisam ter objetivos bem delineados, mantendo o foco no ensino e aprendizagem, incentivando o uso da língua alvo. De acordo com a narrativa da professora, podemos supor que ela entende a atividade lúdica como um meio facilitador que ajuda a aproximar o ensino de LI do mundo infantil. Essa compreensão da professora pode ser respaldada pela afirmação de Moon (2000) de que jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas são instrumentos importantes para criar um espaço de exposição à língua alvo, de maneira que as crianças possam aprender enquanto se divertem.

Para Carla, conforme o excerto citado, diferentes recursos como mapas, fotos e até mesmo o *Google Maps* podem se tornar atividades lúdicas que sejam atraentes e divertidas para os alunos que não têm fácil contato com esses meios, como podemos verificar no excerto anterior. Além desses recursos, a professora acrescenta outras ferramentas possíveis, como música, desenho e *flashcards* que contribuem para tornar a aula atraente à turma. É importante salientar que a inclusão desses meios não é necessariamente o desempenho de uma atividade lúdica, mas, são ferramentas que podem auxiliar no desenvolvimento de atividades dessa natureza.

Como exemplo de recursos que contribuiriam para que o ensino lúdico ocorresse em sala de aula destacamos a utilização de música, dança e trabalhos manuais. Estes recursos foram incluídos no decorrer de todas as aulas observadas. A fim de situar o leitor em nossas observações, destacarei em qual momento os dados que serão aqui apresentados foram gerados. No período em que a pesquisadora acompanhou a professora Carla, a temática que estava sendo trabalhada nas aulas observadas tratava acerca dos animais marinhos. De acordo com a participante, o estudo desse tópico fez parte de um projeto interdisciplinar que envolveu toda a escola. Diferentes temas foram explorados no decorrer do ano sendo trabalhados por meio de projetos desenvolvidos durante as aulas. Ao final dos bimestres, esses trabalhos culminaram em uma apresentação a toda a comunidade escolar. Cada professor desenvolveu o projeto com sua turma e a professora de inglês também deveria adequar o ensino da LI aos temas propostos para cada bimestre. Assim, todas as aulas assistidas tiveram como tema principal a vida marinha.

De acordo com Rocha (2006, p. 157), o trabalho desenvolvido por meio de projetos pode proporcionar aos alunos “a possibilidade da concretização de um ensino que prime pela construção de sentidos e que seja significativo”. A autora ainda ressalta algumas razões pelas quais a inserção de projetos no ensino para crianças pode ser favorável, destacamos algumas delas: possibilidade de desenvolver a independência do aprendiz, maior facilidade para o trabalho com turmas numerosas, atenção às diferentes necessidades e habilidades de cada turma, além de propiciar momentos que proporcionem uma maior cooperação e envolvimento entre os aprendizes.

A professora titular da sala, abordou, em suas aulas, o tema em LM, ressaltando a importância do cuidado com a vida marinha entre outros aspectos inerentes ao conteúdo. Nas aulas de inglês, a professora Carla retomou o conhecimento prévio dos alunos sobre o eixo temático, explorando o conteúdo na LI. Essa atitude da professora converge com a afirmação de Halliwell (1992 apud ROCHA, 2006) que defende o ensino de LE associado às diferentes disciplinas estudadas pelos alunos. De acordo com a autora, a LE pode tanto incluir os conteúdos trabalhados em outros componentes curriculares, como pode motivar que outras disciplinas explorem conteúdos trabalhados nas aulas de LE. Desta maneira, o ensino se desenvolve de maneira integrada e mais significativa aos alunos. Por meio dos dados, é possível observar que as atitudes da professora estão alinhadas à teoria que embasa esta pesquisa, a abordagem comunicativa.

A professora Carla descreveu como foi o início da apresentação do tópico para as crianças, já que, quando foi entrevistada, as aulas do bimestre já haviam sido iniciadas e parte do conteúdo já tinha sido exposto. De acordo com a participante da pesquisa, o vocabulário relacionado aos animais marinhos foi apresentado por meio de indagações sobre o conteúdo, associando o conhecimento que as crianças já possuíam sobre o tema com a LI. Além da identificação do conhecimento prévio dos alunos, a professora utilizou diferentes recursos como desenhos na lousa, *flashcards* e músicas como *baby shark* com a sua dança para envolver os alunos e proporcionar maior dinamicidade e movimento às aulas. Essas informações foram relatadas à pesquisadora durante a entrevista e, também, foram registradas em diário de campo.

Carla: Ahh, você já ouviu aquela música *baby shark*?

Pesquisadora: Ainda não ouvi.

Carla: Nossahh:: escute! É daquelas musiquinhas que não saem da cabeça, e eles adoram. Então, como está na moda essa música, eu aproveitei para trabalhar o

projeto desse bimestre com as crianças, que éhh:: o tema é animais marinhos. Usei *flashcards*, música e muito movimento, elas adoram a dancinha... a gente precisa dançar e se soltar com eles, muito desenho na lousa, muita criatividade.

(...)

Aí eu gosto de conversar com eles, fazendo perguntas sobre o universo marinho. E::: assim, muitas coisas eles já sabem porque a professora deles também já está trabalhando o tema com eles, então eu gosto de ir relacionando.

(Entrevista com a professora Carla em 11/09/2018)

A partir do discurso da professora Carla, é possível notar seu interesse em promover atividades lúdicas em suas aulas, mostrando-se empenhada em tornar o ensino de LI mais atrativo às crianças, envolvendo atividades de movimento, sons e imagens. Como podemos notar nos trechos: “E se eu não insistir eu caio no giz e lousa, e criança não quer isso” e “a gente precisa dançar e se soltar com eles, muito desenho na lousa, muita criatividade. Dessa forma, ela proporciona aos alunos um contato prazeroso com a língua alvo (FERNANDEZ e RINALDI, 2009), fazendo com que a aprendizagem seja facilitada. Rufino (2014) salienta que são por meio dessas atividades com estímulos à criatividade, de maneira dinâmica e divertida, que ocorre o ensino lúdico.

Como uma das atividades avaliativas do bimestre, a professora propôs a confecção de *puppets* dos animais marinhos contidos na música juntamente com o cenário em que a música se desenrola. A partir dessa atividade, reiteramos a afirmação da professora em buscar desenvolver atividades que explorem, de formas diferentes, a temática trabalhada. A atividade se estendeu por todas as aulas observadas e foi inicialmente desenvolvida em grupo, na sequência, os grupos se transformaram em duplas e, ao final das observações, as crianças trabalharam individualmente. Os alunos se envolveram na produção e se dedicaram à confecção dos *puppets*, como pode ser visto no excerto seguinte. Este tipo de atividade pode contribuir para estimular a criatividade da criança, promovendo espaço para a troca de conhecimento entre os envolvidos na aprendizagem de maneira divertida e descontraída (RUFINO, 2014). Por meio das orientações dadas pela professora para o desenvolvimento da atividade, foi possível retomar o conhecimento de vocabulário relacionado a outros temas, estudados anteriormente, incluindo *Family*, já que a canção *baby shark* contempla esse conteúdo e outros vocabulários comuns na linguagem de sala de aula. A seguir, observamos como foram dadas as instruções pela professora para a realização da atividade.

Carla: E aí o que que vocês vão fazer? Toda a *Family* do *shark*. Depois, vocês vão fazer o cenário que é a *house* dos *sharks*, só que *os sharks* não moram numa *house*.

Eles moram... (professora fala gesticulando, a fim de contribuir para o entendimento)

Crianças: No mar

Carla: In the sea. Lembram *The Sea.. Sea (desenha na lousa)*, beleza!

(...)

Carla: Na musiquinha tem uma outra coisa.

Criança: Te::m

Carla: Os *fishes*, os *little fishes*. Lembram do *little fishes tudududu, little fishes tudududu (cantando)*, lembraram? O que que acontece? Que eram os peixinhos pequenos que são a *food*.

Criança 2: Ah::! Alimentação?

Carla: Dos?

Crianças: *Sharks!*

Carla: Isso... Vamos olhar aqui no desenho da tia Gabi [Carla aponta para o *flashcard* pregado na parede pela professora da turma (Gabi)]

(...)

Carla: Oh:: aí a gente vai fazer o *baby shark*, a *mommy shark*, o *daddy shark*, a *grandma shark* e::?

Alunos: O *grandpa shark*.

Carla: *Ye::s. The family!*

(...)

Carla: Gente, não faz pequenininho, porque se você fizer *too small*, não vai ficar legal fazer os *puppets* com o palitinho depois, faz ele grandinho. Mas tem que caber *five sharks* na folha. Primeiro, faz com o seu *pencil* bem fraquinho, por quê?

Criança: Porque ai se a gente errar, a gente pode apagar sem rasgar.

(...)

Criança 3: O *teacher*, pode fazer assim?

Carla: *Bigger, bigger!!!*

Criança 4: Está vendo eu falei, eu falei, eu vou fazer um *shark* gigante! [criança volta para o grupo e fala com os outros colegas]

(Aula do dia 24/09/2018)

As crianças se mostram bem dedicadas ao desempenharem a atividade, sempre mostrando aos colegas e à professora como os desenhos estão ficando.
(Nota de campo da pesquisadora – Aula do dia 24/09/2018)

Nota-se, como já discutido na seção anterior sobre o foco na habilidade oral, que o insumo linguístico é inserido por meio de algumas palavras em inglês soltas durante a explicação para o desenvolvimento da atividade. Apesar disso, observamos que os alunos demonstraram domínio em relação ao vocabulário estudado, pois, além de compreenderem, respondiam sem dificuldades na pronúncia, como pode ser observado nas transcrições sem pausas. A música, coreografia e atividades de recorte e colagem foram introduzidas a fim de contribuir para a aprendizagem dos alunos de maneira divertida, propiciando oportunidade para que as crianças se envolvam e sejam participantes ativas do seu processo de aprendizagem. Por meio da nossa compreensão dos dados, verificamos que as atividades lúdicas propostas pela professora ajudaram no envolvimento dos alunos com a língua e no desenvolvimento das atividades propostas.

A atividade de confecção dos *puppets* se estendeu por todas as aulas observadas e, coincidentemente, em uma dessas aulas, enquanto os alunos ainda estavam produzindo os desenhos, eles foram surpreendidos com o recebimento de um picolé, em comemoração ao dia das crianças. A professora prontamente lembrou aos alunos de guardarem os palitos para finalizarem a confecção dos *puppets* com a colagem dos palitos nos desenhos e salientou, ainda, a importância da reutilização de materiais para a preservação da natureza e dos animais marinhos, conteúdo que estava sendo trabalhado, como mostra o excerto a seguir.

Carla: Ei Crianças, esperem aí, vamos guardar o palito do picolé para a gente usar nos nossos *puppets*. Ok? Então cada um vai lá lavar as mãos... *wash the hands* e os palitos também. É bom que vamos reciclar os palitinhos. Isso ajuda a preservar a *nature*. Lembram que vimos alguns *flashcards* com lixo dentro do mar. Os *little fishes* e os *sharks* podem comer esses lixos?

Crianças: Não::::o

Carla: Nooo::

(Aula do dia 09/10/2018)

O excerto anterior demonstra mais uma vez a percepção da professora em aproveitar as oportunidades para contextualizar a aula. Mesmo que a aula tenha sido interrompida para que os alunos recebessem a lembrança do dia das crianças, e a atividade precisou ser suspensa naquele dia, a professora aproveitou o ensejo e fez alusão ao conteúdo estudado, conscientizando e criando oportunidade de pôr em prática o que havia sido discutido em aulas anteriores e, antes que terminasse a aula, aproveitando a animação das crianças que estavam eufóricas por comemorarem o seu dia, propôs aos alunos que cantassem a música *baby shark*. As crianças receberam muito bem a proposta e cantaram juntamente com a professora.

Os dados nos levam a entender que a professora tem uma preocupação em trabalhar o conteúdo de maneira contextualizada, convergindo com o ensino significativo defendido pela abordagem comunicativa e em documentos como a BNCC, que faz alusão à necessidade de criar oportunidades de aprendizagem contextualizadas e significativas. Ao pedir para as crianças lavarem as mãos, por exemplo, e ao relacionar os palitos com o tema “preservação da natureza”, percebemos tentativas da professora em contextualizar e tornar a aprendizagem significativa. Os dados demonstram um trabalho muito positivo da professora, muito coerente com concepções que defendemos neste trabalho e que são apontadas na literatura da área com alto potencial para aprendizagem bem sucedida, ou seja, a abordagem comunicativa, que traz em seus princípios a contextualização e insumo significativo.

Essa foi a última aula do dia, antes de as crianças irem para suas casas. O clima da sala já estava bem eufórico por conta da comemoração referente ao Dia das Crianças. Sendo assim, a professora aproveitou o entusiasmo dos alunos para propor uma atividade lúdica, que pode ser uma ótima aliada para que a energia seja bem canalizada. A seguir, uma demonstração de que a ludicidade envolve as crianças e as incentiva a participar ativamente das atividades, como pode ser notado através da participação dos alunos e do pedido deles para que a música pudesse ser cantada mais uma vez, para que eles pudessem, além de cantar, fazer a coreografia.

Carla: *Let's sing!* (Inicia o áudio da música *Baby Shark*)
Alunos: (cantam e fazem a coreografia)
Carla: Vocês ouviram toda a *Family* dos *sharks*? Qual é o primeiro?
Alunos: é o *Baby*!
Carla: *Ye::s* e depois? Quem aparece?
Alunos: A *mommy*::
(...)
Aluno 1: ***Teacher, vamos cantar mais uma vez antes de ir embora??***
Alunos: Si:mmm
Carla: *Ok!* (coloca a música e faz a coreografia com os alunos)
(Aula do dia 09/10/2018)

Alunos saem cantando a música e dançando pelos corredores, e comentam com os colegas sobre o quanto gostam das aulas de LI.
(Nota de campo da aula do dia 09/10/2018)

A atividade de confecção dos *puppets* se estendeu durante as quatro aulas assistidas e, ao final das observações, ainda não havia sido concluída. Atividades que envolvem o trabalho manual podem demandar maior tempo, tempo este que ainda consideramos muito curto quando falamos das aulas dispostas ao contexto infantil. Porém, o número reduzido de aulas semanais não pode ser um limitador para o ensino de LI e nem para o desempenho de atividades lúdicas. Por isso, tendo em vista que já conhecemos o tempo disposto, é interessante planejar e organizar as atividades, considerando o número e o tempo de aulas durante o bimestre. Este planejamento, mesmo sendo flexível, ajuda a estruturar as atividades, tornando possível e viável o seu desenvolvimento, bem como contribui para maximizar o tempo também.

A criação dos *puppets*, foi uma atividade lúdica muito oportuna para o momento, porque além de ser um estímulo à criatividade e dinamismo, conforme conceitua Rufino (2014), foi uma atividade atrativa fazendo com que os alunos interagissem utilizando a LI em seu desenvolvimento. Porém, o objetivo não nos pareceu claro, pois, inicialmente achávamos

que o foco estaria em utilizar os *puppets* para que as próprias crianças desenvolvessem a história contida no pano de fundo da música *baby shark*, mas, no percurso de seu desenvolvimento, o foco pareceu direcionar-se para o trabalho manual, o que também é importante para o contexto, no entanto a LI perdeu a primazia. A esse respeito, Santos (2009) apresenta as mesmas conclusões em relação a sua pesquisa, argumentando que muitas vezes, a realização deste tipo de trabalho tem o foco na conclusão do trabalho artístico, e não no uso da língua para a realização do trabalho.

A autora ainda afirma, com base em Baquero (1998), que atividades com caráter lúdico são importantes, desde que essas atividades proporcionem o uso real da LE, além de desenvolverem a criatividade e as habilidades artísticas das crianças. Em vista disso, ao propor as atividades lúdicas, é importante otimizar o tempo e ter claro o objetivo que se quer alcançar. As atividades lúdicas devem ter como objetivo maior contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da LI, e não ser utilizadas como um fim em si mesmas.

Sistematizando a análise dos dados de Carla, verificamos que a professora afirma incluir atividades lúdicas em sua prática e revela que essas atividades contribuem para tornar as aulas mais atrativas. Ao observar as aulas gravadas e as notas de campo, reiteramos as palavras da professora. Notamos que as atividades de caráter lúdico foram desenvolvidas de maneira contextualizada, integradas a um eixo temático, porém, ainda com foco no léxico. A professora utilizou como recursos uma canção e sua coreografia, explorando o pano de fundo da canção por meio da elaboração de *puppets* relacionados ao projeto corrente que contemplava o tema “vida marinha”. As atividades foram bem relacionadas e muito atrativas para as crianças, fazendo com que os alunos utilizassem as palavras aprendidas nas aulas, durante as conversas com os colegas. Entretanto, percebemos que a atividade proposta demandou um longo tempo, desviando o foco da LI para o desempenho da atividade manual.

Analisados os dados e chegado a essa compreensão, apresentamos aqui possíveis sugestões que poderiam contribuir para uma melhor administração do tempo da atividade. Além de um planejamento estruturado, seria conveniente levar propostas que pudessem ser organizadas antes das aulas, como por exemplo, no caso dos *puppets*, utilizar desenhos já impressos e; se a atividade for sistematizada em diferentes etapas, dividi-la em grupos, de modo que cada equipe seja responsável por uma fase do percurso. Estas foram apenas algumas sugestões às aulas assistidas, podendo somar-se à diferentes possibilidades que poderiam otimizar o tempo das aulas. Desta forma, o eixo temático pode ser trabalhado

através de um conjunto composto por diferentes atividades. Sabemos, entretanto, que administrar o pouco tempo das aulas é mais um exercício do laborioso trabalho dos professores de LIC, em escolas públicas, já que, além da dificuldade com o tempo, é preciso lidar com a falta de recursos entre outros obstáculos que serão discutidos na seção posterior.

Doravante, discorreremos acerca dos dados gerados nas aulas do professor Edgar. Apesar de o professor não utilizar o termo “lúdico”, no momento de sua entrevista, ele faz uso de expressões como “aula dinâmica”, “brincadeira” e “jogos” que nos leva à compreensão de referência às atividades lúdicas. De acordo com Santos (2009), muitos professores costumam afirmar a importância do lúdico atrelado ao ensino no contexto infantil, entretanto, não verbalizam o porquê dessa importância. No caso do professor Edgar, notamos que ele não utiliza o termo lúdico para denominar a natureza de suas atividades, bem como não apresenta uma definição do termo. Contudo, em sua entrevista, o professor apresenta um breve motivo, sem desenvolver uma explicação, para inclusão de atividades dessa natureza: “criança pequeninha aprende brincando, com jogos”. Nos excertos seguintes é possível observar o posicionamento do professor.

Edgar: Uso *flashcards*. Eu faço joguinhos com eles, vídeos, porque como não é focado na escrita, é mais oral, então é mais vídeo, musiquinhas, a gente... é o tal do fala e eles repetem.

(...) tem que ser muita aula dinâmica, muita brincadeira, jogos.

(...) **criança pequeninha aprende brincando, com jogos.**

(Trechos da entrevista com professor Edgar em 24/10/18)

Observamos que as declarações do professor se relacionam com o conceito de lúdico já apresentado neste trabalho, mesmo que ele não o tenha definido. É possível depreender do discurso do professor que ele compreende o conceito de lúdico como sendo o ensino relacionado a jogos e brincadeiras, tendo em vista que as crianças têm facilidade em se divertirem (MOON, 2000). A não utilização do termo e, conseqüentemente, a sua não definição, nos sugere que o professor tem conceitos implícitos acerca do que é ensinar LEC, baseando seu conhecimento intuitivo em sua própria experiência de ensino ou experiências individuais que podem incluir leituras e contatos com professores da área, além de suas próprias motivações ou características de personalidade (ALMEIDA FILHO, 1993).

A integração do lúdico às aulas do professor Edgar pôde ser notada em diferentes momentos. Como exemplo, destacamos a aula em que ele fez alusão ao tema *halloween*, data

comemorativa que estava próxima à aula observada. O professor relacionou o tema *clothes*, trabalhado em aulas anteriores, com o tema *halloween*, salientando os *costumes*¹³ que poderiam ser utilizados nesta data comemorativa. Após a exploração do vocabulário relativo ao evento e da apresentação do tema com suas respectivas histórias, o professor proporcionou um jogo aos alunos, intitulado *mystery box*. Nessa caixa de mistérios, havia figuras alusivas ao *halloween* (esqueleto, aranha, bruxa, entre outras), e os alunos deveriam retirar uma figura da caixa e dizer qual o nome do personagem sorteado. O professor utilizou o recurso da *mystery box* para revisar o conteúdo lexical que havia trabalhado. Notamos que o foco do ensino foi voltado ao léxico e à pronúncia, porém, nessa atividade ele enriqueceu a revisão por meio da atividade lúdica, tornando a recapitulação das palavras em um momento mais agradável e atrativo às crianças.

Além da atividade de revisão com a *mystery box*, o professor levou um pacote de balas e propôs mais uma brincadeira para as crianças, o jogo da forca. O jogo da forca também foi um recurso para desenvolver a atividade lúdica de revisão do vocabulário. Neste momento, o professor incluiu a escrita da língua, relacionando à produção oral. O jogo da forca, apesar de, inicialmente, sugerir foco no léxico, adquiriu um novo sentido em seu decorrer. Pois, antes de realizar a atividade, Edgar lembrou às crianças acerca da famosa brincadeira que acontece no *halloween*, o *trick or treat*¹⁴. Então, os alunos que acertassem as palavras no jogo ganhariam doces e, se errassem, teriam que pagar prendas. Percebemos, portanto, que o jogo da forca foi ressignificado, propiciando uma atividade lúdica que, além de revisar o conteúdo linguístico, propiciou aos alunos um momento de conhecimento e vivência da cultura do outro.

Professor: Então, hoje eu trouxe uma coisa pra vocês...

Alunos: A *mystery box*. [O professor havia comentado que faria o jogo desde a aula anterior, e os alunos lembraram o nome da brincadeira]

Professor: Isso, isso mesmo!

Aluno 1: Professor, o *halloween* está chegando.

Professor: Isso, isso. Por isso a brincadeira hoje é *trick or treat*, já ouviram falar? Doces ou travessuras.

Alunos: Si::m

Professor: Então tá, então vocês vão decorando bem os nomes, porque quem errar vai ter que vir aqui fazer um truque. Vai ter que pagar um mico, que seria o *trick*, pra todo mundo. E quem acertar vai ganhar *treat*. Prestem atenção! Primeiro vamos revisar o nome deles. Então vai ó. [aluno 1 retira uma figura] Esse primeiro aqui é?

¹³ Trajes (Longman Dictionary of Contemporary English)

¹⁴ Doces ou travessuras. Palavras que as crianças dizem na brincadeira de *halloween* quando saem de casa em casa pedindo doce, que quer dizer que elas vão fazer uma travessura caso não ganhem os doces. (Longman Dictionary of Contemporary English)

Aluno 1: *Ghost*
Professor: Todo mundo, vai...
Alunos: Gho::st! [Professor escreve o nome de cada figura no quadro]
Professor: [sorteia outra figura] Vocês lembram da história do *jack o'lantern* que eu contei?
Alunos: Si::mm.
Professor: Eu falei como fala abóbora em inglês?
Alunos: Nã::ao
Professor: Não deu tempo né? É *pumpkin*. Como é abóbora em inglês? Pumpkin!
Então esse daqui é o que?
Alunos: Pump...
Professor: Eu não ouvi. *Pumpkin*.
Alunos: *Pumpkin!*

(...)

Professor: (faz a palavra da forca no quadro)
Alunos: Eu sei
Professor: Você (aponta para aluno), o que é?
Aluno 5: *Skeleton!*
Professor: ok!!! Treat!!
(Trechos da aula em 25/10/18)

A utilização do lúdico durante a aula proporcionou um momento de interação e diversão. Os alunos foram repetindo a pronúncia das palavras de modo divertido sem perceberem que, além da brincadeira, estavam participando de uma atividade linguística. Apesar de haver doces como motivação, os alunos participavam principalmente pela vontade de jogar, conforme as notas de campo relatam. Até mesmo os alunos que já haviam ganhado as balas, levantavam as mãos para responder novamente.

Os alunos demonstram alegria em participar da aula, e todos querem responder, mesmo sabendo que aqueles que já responderam não ganharão mais balas. As crianças sussurram as repostas, mesmo na vez dos outros colegas, pois desejam produzir na língua alvo e apresentar o seu conhecimento aos colegas.
(Notas de campo da pesquisadora sobre a aula do dia 25/10/18)

Sabemos que a motivação por meio de brindes ou doces não é bem vista por estudiosos da área, todavia, excepcionalmente nesta atividade, os doces faziam parte do tema, o que justifica a atitude do professor, que ao final do jogo, distribuiu balas a todos os alunos da turma, de modo que nenhum ficou sem receber. Essa brincadeira promoveu a aproximação dos alunos da língua alvo e, também, da cultura de países onde a brincadeira ocorre. Assim, os alunos puderam compreender e vivenciar um pouco, como acontece o *halloween* em alguns países falantes do inglês. Brewster, Ellis e Girard (2002) sustentam que o ensino para crianças envolvendo projetos e atividades lúdicas conduzidos a partir de uma abordagem intercultural,

proporciona experiências de descobertas a partir da observação e comparação, além de possibilitar o desenvolvimento metacognitivo dos alunos.

Por meio das observações também pudemos confirmar o quanto os alunos são atraídos pelas atividades lúdicas, porque, logo que o professor entrou na sala com a caixa bem ornamentada, as crianças já se mostraram bem curiosas, conforme relatado no diário de campo e, ao serem perguntadas, elas recordaram o nome da caixa, pois o professor havia comentado na aula anterior que levaria a *mystery box*, como pode ser observado nos excertos seguintes.

As crianças fixam os olhos na caixa bem ornamentada trazida pelo professor e já imaginam que seja a brincadeira que ele havia prometido na aula passada.
(Notas de campo da pesquisadora sobre a aula do dia 25/10/18)

Professor: Então, hoje eu trouxe uma coisa pra vocês...
Alunos: A *mystery box*.
(Excerto da aula do professor Edgar 25/10/18)

Outro ponto que também é válido ressaltar nesta atividade é o momento evidenciado pelo excerto a seguir, em que o professor perguntou aos alunos “Como é o nome daquele super-herói homem morcego?”, os alunos responderam corretamente “*Batman*”. Posteriormente, a figura sorteada foi a da aranha e, mais uma vez, o professor Edgar salientou “Tem um *super hero* com esse nome também”, e os alunos responderam, em voz uníssona, “É o homem aranha”, seguidamente um aluno falou em inglês “*Spiderman*”, na sequência, o colega acrescentou uma explicação “Então é só *spider* esse desenho”.

(...)
Professor: E esse aqui?
Aluno 3: Morcego.
Professor: *In english!*
Aluno4: *Ba:::t!*
Professor: Muito bem! Como é o nome daquele super-herói homem morcego?
Alunos: *Batman!*
Professor: E esse aqui é o..?
Alunos: Vampiro
Professor: *In english...Vampire...*
Alunos: Vampire
Professor: Quem aqui tem medo do vampire?
Aluno 4: Não existe! Só o existe o morcego e os outros que são animais.
Professor: Então vai! E esse gente? Tem um *super hero* com esse nome também...
Alunos: É o homem aranha...
Aluno 1: *Spiderman*.
Aluno 6: Então é só *spider* esse desenho...
(Excerto da aula do professor Edgar 25/10/18)

Nesse trecho, é possível perceber que o aluno traçou uma relação metalinguística, de maneira que conseguiu explicar que a palavra *man* deve ser adicionada quando se trata dos super heróis, mas, no caso da figura mostrada pelo professor, a resposta deveria ser apenas *spider*, porque o desenho era apenas do animal. Brossi e Tonelli (2019, p.1303) corroboram, afirmando que “a compreensão a respeito do funcionamento das línguas em geral pode auxiliar o aprendiz que está buscando entender como uma língua específica funciona”. Concluimos, então, que as crianças estabelecem relações entre a LM e a língua alvo, mesmo que seja de maneira simples, para uma melhor compreensão do que se estuda.

Sistematizando os dados provenientes das observações e entrevista com o professor Edgar, evidenciamos alguns resultados a partir de nossa compreensão associada à fundamentação teórica deste trabalho. O professor não utilizou o termo “lúdico”, sendo assim, não o conceitua. Entretanto, ao discorrer sobre suas atividades, notamos algumas características do caráter lúdico em sua prática, já que, o professor utilizou recursos que contribuíram para a ocorrência deste tipo de atividade. Ao observar as aulas, constatamos que as atividades lúdicas se fizeram presentes na prática do professor. O participante propôs duas atividades que propiciaram um momento divertido com foco no ensino da LI, foram elas: *mystery box* e *hangman*. As atividades estavam relacionadas ao conteúdo trabalhado e tiveram como objetivo principal explorar o léxico e sua pronúncia. Ao jogo *hangman*, o professor associou a brincadeira que ocorre durante o *halloween, trick or treat*. Por meio dessa relação, a atividade ganhou novo sentido e, além do objetivo inicial que tinha como foco a revisão do léxico e prática da pronúncia, os alunos puderam experienciar e conhecer a cultura vivenciada em outros países. Além disso, também foi possível observar relações estabelecidas pelos alunos entre a LI e a LM, demonstrando sinais de metalinguismo colaborando para o processo de aprendizagem da língua alvo.

Nesse momento, passamos a apresentar e analisar os dados referentes ao professor Guilherme. Observamos que, assim como o participante Edgar, o professor Guilherme não incluiu o termo lúdico em sua declaração, levando-nos à mesma conclusão que obtivemos anteriormente, de que esses professores possuem uma abordagem implícita em relação ao ensino de LIC, orientada por suas percepções e, por isso, não elucidam de maneira explícita as suas ações e escolhas desenvolvidas em sala de aula.

Apesar de não citar e, conseqüentemente, não conceituar o termo lúdico, o excerto seguinte nos mostra que o professor afirma desenvolver algumas atividades em suas aulas que

possuem características potenciais para trabalhar a ludicidade, como pode ser observada a seguir.

Então as minhas aulas dependem muito do ânimo deles, as vezes eu trago alguma coisa que não vai funcionar e eu tenho que mudar ali na hora. Mas eu trago bastante material impresso, eu gosto de trabalhar **música** com eles. **Brincadeira** de um modo geral. Eu tenho utilizado *flashcards* para ensinar palavras, vocabulários diversos com eles. E tem que usar a criatividade o tempo todo né?
(Trecho da entrevista com Professor Guilherme em 22/10/18)

Nesta afirmação apresentada, o professor ressalta o uso de músicas e brincadeiras no desenvolvimento de suas aulas; esses recursos podem ser potentes instrumentos para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, contribuindo para o desempenho de atividades lúdicas que incentivam os alunos a aprenderem brincando. No entanto, o professor não explica o porquê de inserir essas atividades. A expressão “brincadeira de um modo geral” nos permite interpretá-la em seu sentido amplo, de um modo bem abrangente, já que, o professor não citou exemplos de atividades que ele costuma desenvolver em sala e não indicou se essas atividades apresentam objetivos voltados para a aprendizagem da LI. Em vista disso, recaímos aqui, outra vez, sobre a questão da abordagem do professor, que se apresenta muito intuitiva, de maneira que a referência a conceitos de modo amplo, nos leva a presumir certa lacuna quanto às suas convicções teóricas.

Há ainda outra afirmação na entrevista do participante que merece destaque em nossa análise: “Então, as minhas aulas dependem muito do ânimo deles”. Este excerto nos leva a inferir que nem sempre o professor alcança os objetivos traçados em seu planejamento inicial de aula e que, constantemente, tenha que mudar seus objetivos ou improvisar atividades que captem a atenção e interesse dos alunos. Apesar da incerteza estar presente nas aulas do professor, podemos notar que ele se empenha para ajustar a atividade, adaptando seu planejamento conforme o andamento da aula.

Ao observar as aulas do participante Guilherme foi possível identificar suas dificuldades em relação à organização e comportamento da turma. Compreendendo, desta forma, a escolha lexical do professor em relação à postura dos alunos no excerto “dependem muito do ânimo deles”, pois, antes mesmo de iniciar a aula, os alunos já se apresentaram bem agitados.

No caminho para a sala da turma observada, o professor vai chamando os alunos que estão pelo pátio e corredor. Os alunos saem da sala no momento de troca de professor. Ao iniciar a aula, o professor se apresenta aos alunos e pede para que cada um diga seu nome. Os alunos estão muito agitados e não ouvem os comandos do professor.

(Nota de campo da aula do dia 22/10/18)

No decorrer da aula, a agitação na turma se manteve e o professor continuou tendo problemas para gerir a classe e iniciar as atividades planejadas. A situação observada em sala nos faz retomar um dos quatro componentes do ensino motivacional proposto por Dörnyei (2001). O autor aponta como o primeiro componente, promover condições motivacionais básicas, a partir do comportamento apropriado do professor em um ambiente cortês conduzido por meio de normas e regras. Inferimos, portanto, que este primeiro princípio não foi bem sucedido, visto que, as normas e regras não parecem ter sido estabelecidas anteriormente, ou, não estão sendo efetivas no contexto. Nesse sentido, Moon (2000) corrobora ressaltando que, ao trabalhar com crianças, é importante o estabelecimento de algumas regras, no tocante ao trabalhar na sala de aula, ao modo como devem se relacionar com as pessoas que compõem o ambiente e, ainda, a como se deslocam no ambiente escolar.

No decorrer da aula, mesmo em meio à conversa, o professor iniciou a aula apresentando aos alunos o *halloween*, data comemorativa que estava se aproximando. Para explorar o conteúdo, o professor utilizou desenhos na lousa e mímicas para mostrar os principais personagens que fazem parte do tema. É importante ressaltar que a utilização de desenhos, mímica e músicas são ferramentas com bom potencial para trabalhar a ludicidade, mas, não são atividades lúdicas em si mesmas.

Depois de apresentar as figuras referentes ao *halloween*, o professor propôs um jogo em que as crianças deveriam acertar os nomes em inglês dos personagens desenhados pelo professor na lousa. Nesse momento, observamos que a utilização do desenho contribuiu para que ocorresse a atividade lúdica, em que as crianças iriam revisar o conteúdo lexical a partir da atividade proposta. Como um meio de tornar as aulas mais atraentes aos alunos, contribuindo para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais divertido e dinâmico, a atividade lúdica pode ser uma importante aliada do professor. De acordo com Kishimoto (2011, p.41) “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna”, porém é necessário que os aprendizes estejam realmente motivados a participarem da atividade, o que não foi visto nesse contexto, já que, apenas uma

criança, da turma com 23 alunos, participou respondendo todos os nomes. Os outros alunos ficaram surpresos e admirados com o colega.

O professor propôs uma atividade de perguntas e respostas, mas a turma estava bem dispersa e apenas um aluno começou a responder. Quando os colegas de classe o viram respondendo, pararam a conversa para observá-lo e admirá-lo.
(Nota de campo da aula do dia 22/10/18)

Professor: Qual é esse?

Aluno 1: Zombie

Professor: Gente, por favor! Que barulho é esse? E esse aqui, qual que é?

Aluno 1: Witch

Professor: Very good! Ahh e esse aqui (começa a desenhar)

Aluno 1: Ghost (responde antes do professor terminar o desenho)

Aluno 2: Noossa.: Como você sabe tudo?

Professor: Ele estuda. Vocês deveriam prestar mais atenção e colaborar com o professor de vocês!

(Aula do dia 22/10/18)

É possível notar que o procedimento utilizado pelo professor para explorar o conteúdo não foi muito atrativo para as crianças, que logo se dispersaram. O próprio professor ressalta a importância da criatividade em sala de aula, como notamos no excerto da entrevista, citado anteriormente “E tem que usar a criatividade o tempo todo né?”. Porém os recursos utilizados por Guilherme, desenho na lousa e mímica não se mostraram eficazes para chamar a atenção das crianças que logo demonstraram desinteresse à aula e, conseqüentemente, ao estudo da LI naquele momento. Os *flashcards* citados pelo professor não foram inseridos durante as aulas observadas, e poderiam ter sido recursos que contribuíssem para a apresentação do vocabulário.

Essa dificuldade em relação à gestão da sala de aula pôde ter causado interferências no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O desinteresse e dispersão das crianças em relação à atividade proposta é perceptível, como pode ser visto através dos trechos “Que barulho é esse?”, “Vocês deveriam prestar mais atenção e colaborar com o professor de vocês!”. Essas frases também nos permitem inferir certo desânimo e descontentamento por parte do professor em relação à postura dos alunos.

Retomando os componentes motivacionais de Dörnyei (2001), destacamos aqui o segundo e o terceiro pontos propostos pelo autor. O segundo ponto sugere a utilização de um material relevante que contribua para o despertar de expectativas no aprendiz. O terceiro propõe que a motivação seja constante durante toda a aula, tornando o processo de ensino e aprendizagem agradável, com atividades motivadoras. Além disso, sugere o estabelecimento

de metas de aprendizado, podendo incentivar a autoconfiança dos aprendizes e a cooperação entre eles.

Considerando as indicações do autor em contraste com o excerto apresentado, é possível observar que a metodologia utilizada pelo professor não aguçou a curiosidade dos alunos e, a motivação das crianças durante toda a aula foi uma tarefa ilusória. Além disso, é evidente que o terceiro ponto proposto pelo autor, que contempla o incentivo da autoconfiança e da relação colaborativa entre os alunos também foi comprometido, tendo em vista a resposta dada pelo professor aos alunos admirados com as respostas corretas do colega “Ele estuda. Vocês deveriam prestar mais atenção e colaborar com o professor de vocês!”. As escolhas lexicais apresentadas pelo professor sugerem uma divisão entre o colega que participou da atividade e os que não participaram.

Desse modo, julgamos ser pertinente salientar que a escassez de princípios teóricos relacionados ao ensino de LI para crianças demonstra a existência de lacunas na formação, pois, por mais que o professor busque suprir essa necessidade por meio de uma abordagem intuitiva, ainda existem possibilidades de implementar a ação do professor.

Em resumo, comprovamos que o professor não convidou as crianças a embarcarem na aula, o que fez com que elas ficassem dispersas e perdidas. Isso se deveu ao fato de que o conteúdo foi apresentado sem antes ser contextualizado. Sendo assim, nenhuma relação foi estabelecida entre conteúdos estudados anteriormente, bem como não houve uma abordagem sócio-cultural, que valorizasse a cultura do aluno e apresentasse as variedades culturais em torno do mundo. Pelo contrário, a LI foi apresentada como uma realidade bem distante daquela vivenciada pelos alunos.

O próprio tema *halloween* proporciona ricas possibilidades para trabalhar a imaginação das crianças. No entanto, o que mais chamou a atenção dos alunos no momento da atividade não foi a apresentação do conteúdo, mas, o conhecimento apresentado pelo colega ao responder as perguntas do professor.

No decorrer da aula, os alunos receberam uma atividade impressa com exercício de ligar, que foi respondida rapidamente. Após terminarem o exercício, ainda faltavam alguns minutos para que a aula se encerrasse. Nesse momento, o professor propôs às crianças que se organizassem em roda para brincar de *gato mia*. É possível notar que houve uma interferência no planejamento inicial da aula, mas, o professor optou por modificar devido ao ânimo das crianças. Esta atitude solidificou as suas próprias palavras quando afirma que a aula assume

seus contornos, de acordo com a postura dos alunos mediante às atividades. A seguir um excerto da proposta da brincadeira *gato mia*.

(muito barulho e alunos dispersos)

Professor: Pessoal, então vamos brincar de gato mia!

Alunos: Êbaa::

Aluno 1: Eu começo, eu começo. Posso ir professor?

Professor: Pode, ma::s aquele que errar deverá dizer o nome de um *costume* utilizado no *halloween*, ok?

Aluno2: Ahhh aí fica difícil professor...

Professor: Mas o legal é o desafio... Vamos tentar? Eu ajudo vocês.

Alunos: Si::mm.

(...)

Aluno 1: O gato mia é Juliano!

Professor e alunos: Erroo::ou. Agora vai ter que falar o nome de um *costume*.

Aluno 1: Ahhh eu não sei!

Aluno 3: (sussurra) Skeleton

Aluno 1:Skeee...

Aluno 3: leton

Aluno 1: leton? Ahh Skeleton!

(Excerto da aula do dia 22/10/18)

Apesar de a atividade não ter sido planejada previamente para aquele momento, o professor buscou incluir o uso da LI para aperfeiçoar a pronúncia do conjunto lexical trabalhado. A brincadeira *gato mia* ocorreu de maneira diferente do convencional. Na configuração proposta pelo professor, os alunos se acomodaram em círculo enquanto uma das crianças ficava aguardando fora da sala, pela escolha do gato. O professor escolhia uma criança para representar o animal. O aluno escolhido deveria emitir sons de miado. Após a escolha da criança, o aluno que aguardara fora da sala era convidado a entrar e deveria reconhecer qual era o aluno que estava miando; se errasse, deveria dizer alguma palavra relacionada ao *halloween*. Caso acertasse, o aluno que representava o gato deveria falar a palavra em inglês. Durante a atividade, os próprios alunos iam ajudando uns aos outros na utilização do vocabulário em inglês, como pôde ser visto no excerto anterior “Skeee...” e “leton?”. Ao propor a atividade, ficou evidente que a brincadeira *gato mia* já era bem conhecida e bem aceita pelos alunos, que, de pronto, se dispuseram a participar, o que sugere que o professor, conhecendo de antemão a turma, fez a oferta a fim de solucionar o problema da desordem do momento, e não, necessariamente, promover uma atividade que fosse atrativa às crianças.

O excerto exposto foi apenas um recorte, mas, representa a dificuldade revelada por grande parte da turma em pronunciar ou recordar as palavras, mostrando-nos que esta atividade focada na pronúncia e memorização do léxico não foi efetiva. Apesar da dificuldade

evidente, constatamos que as crianças participaram desta atividade e, mesmo que não soubessem falar as palavras em inglês, demonstraram interesse pela brincadeira. Desta forma, verificamos que a abordagem utilizada pelo professor para explicar o conteúdo não foi atrativa à turma, mas, a brincadeira para trabalhar a pronúncia chamou a atenção das crianças, que não se sentiram intimidadas em participar.

Esse dado apresentado nos revela que o professor conhece o perfil da turma e sabe quais atividades podem motivar a participação das crianças, no entanto, percebemos que o professor utiliza essas atividades potenciais como um elemento “emergencial” a fim de aquietar os alunos e, não necessariamente, promover o ensino da língua alvo. Ornellas (2010, p.130), salienta que o professor precisa saber “gerenciar as questões relacionadas ao cotidiano em sala de aula, as quais envolvem o relacionamento dos alunos que são comuns a qualquer professor”, também é importante que ele tenha ferramentas pré-definidas para essas ocasiões. Porém, vimos através dos dados que as ferramentas utilizadas pelo professor para solucionar os problemas da turma têm sido as próprias atividades que ocupam grande parte do tempo das aulas. Desse modo, as atividades lúdicas podem ser compreendidas como um elemento de “fuga” encontrado pelo professor para resolver problemas de gestão da turma.

Além disso, é possível supor que o professor Guilherme direciona o foco da aula para a exposição do conteúdo lexical e apresenta dificuldade para implementar as atividades lúdicas em seu planejamento de aulas, de modo que os jogos e brincadeiras são vistos como atividades à parte do planejamento previsto. Isso demonstra que o professor preza o cumprimento do conteúdo em detrimento da motivação dos alunos para aprender o que está sendo ensinado. Santos (2009) frisa que as crianças tendem a ser enérgicas e isto faz com que elas se interessem por atividades diversificadas, portanto, é essencial que o professor elabore, anteriormente, um planejamento que contemple as necessidades específicas das crianças, equilibrando bem as lições e tornando mais fácil o trabalho do professor em sala de aula.

Em outra aula observada, o professor apresentou uma música relacionada ao tema *halloween* e, após a participação das crianças cantando a canção, percebeu-se que os alunos ficaram bem agitados porque já era o último horário e as crianças já desejavam ir para suas casas. Notamos que o professor sempre precisou lidar com dificuldades relacionadas à organização das aulas, já que, as aulas da turma observada aconteciam sempre em horários em que as crianças estavam mais eufóricas e agitadas, o que sugere a inserção de atividades que implicam maior movimento e participação para “acalmar” as crianças.

Ao observar a agitação da turma, o professor sugeriu que a sala fosse organizada em grupos para jogarem alguns jogos relacionados à LI que são dispostos pela escola. Os jogos escolhidos pelo professor foram o dominó de vocabulário em inglês e o jogo da memória com figuras e palavras em inglês. Esses jogos apresentavam vocabulário relacionado a diferentes conjuntos de palavras, como: alimentação, animais, cores, entre outros. Nesse momento, o professor ia de grupo em grupo jogando um pouco com cada aluno. De acordo com as notas de campo, os alunos não se interessaram muito e tinham muita dificuldade quanto ao vocabulário do jogo, o que fazia com que solicitassem a tradução do professor com frequência.

Aluno 1: Professor, o que é *Oney*?

Professor: (corrige a pronúncia) É *ho:oney*!

Aluno 1: *Honey*? O que é *honey*?

Professor: Vocês sempre jogam esse jogo e me perguntam até hoje? *Honey* é mel!

Professor: (Comenta com a pesquisadora) É sempre assim, jogam desde o começo do ano, e até hoje ainda não memorizaram.

(Excerto da aula do dia 24/10/18)

Nesse excerto, é possível notar que a inserção da brincadeira, apesar de integrar a LI, não continha vocabulário relacionado ao tema que estava sendo estudado, de modo que as crianças sentiram bastante dificuldade para jogar, além de sugerir que o jogo foi proposto, mais uma vez, para acalmar os ânimos dos alunos. Em relação à dificuldade apresentada pelas crianças, o professor apontou que os alunos utilizavam com frequência esses jogos, porém, o vocabulário contido neles parece não ter sido trabalhado ou explorado anteriormente, devido à pouca interação dos alunos com a atividade. Observamos que é uma atividade lúdica, mas, quase sem sentido para os alunos e com pouco potencial para a aprendizagem, considerando que a atividade, novamente, não foi planejada, mas, proposta a fim de “fugir” da aparente indisciplina da turma. Vemos, então, que, atividades lúdicas não são garantias de motivação para aprendizagem por si só, elas devem ser planejadas e implementadas com um propósito. Tal conclusão pode ser ratificada a partir do episódio descrito na sequência.

(Grupo de 3 alunas jogando dominó e conversando entre si)

Aluna 1: Ah:: Esse aqui é aqui, bê (*bee*) é com a abelha.

Aluna 2: Acho que não é.

Aluna 1: É sim, eu lembro que a palavra de abelha é bem pequena!

(Excerto da aula do dia 24/10/18)

(...)

Professor: Não é para vocês errarem tanto assim. Vocês jogam esse jogo desde o começo do ano e ainda não aprenderam?

(Excerto da aula do dia 24/10/18)

Observando o excerto citado, identificamos que as crianças desse grupo desconheciam a pronúncia da palavra abelha e utilizavam como estratégia as características da palavra (letras iniciais ou tamanho da palavra), o que é interessante, no entanto, o desconhecimento de diversas palavras sugere uma fragilidade em relação à aprendizagem do tema explorado pelo jogo. Além disso, as frases utilizadas pelo professor fazem referência ao tempo que as crianças conhecem o jogo dominó: “É sempre assim, jogam desde o começo do ano, e até hoje ainda não memorizaram” e “Vocês jogam esse jogo desde o começo do ano e ainda não aprenderam?”, o que nos induz a pensar que as crianças deveriam reconhecer os significados das palavras por já jogarem há bastante tempo, e não porque aquele vocabulário já tivesse sido explorado em alguma aula anterior.

Outra questão que vale ressaltar aqui remete-nos ao quarto e último componente do ensino motivacional proposto por Dörnyei (2001). O autor aponta que é importante que o professor proponha um *feedback* motivacional a fim de encorajar o aluno a fazer uma retrospectiva do que ele já aprendeu, fazendo com que a criança observe o seu desempenho no processo de aprendizagem. Cotejando os dados com o excerto anterior, podemos afirmar que a motivação ao aluno foi outra vez sonogada, como podemos notar a partir do comentário do professor “Não é para vocês errarem tanto assim. Vocês jogam esse jogo desde o começo do ano e ainda não aprenderam?”.

Pinter (2006) ressalta que a fala do professor pode ter grande influência para os alunos, e isto pode ser usado de maneira positiva, a fim de contribuir diretamente para encorajar as crianças, suscitando o interesse pela LI. O autor acrescenta que a fala do professor também pode motivar os alunos em questões sociais, como por exemplo, ensinando às crianças a como lidar com o outro, através da utilização de cumprimentos, pedidos de desculpas entre outras atitudes de boas maneiras, como também pode influenciar afetivamente, como por exemplo, através de palavras de incentivo e elogios. Assim sendo, é importante que o professor observe o conjunto lexical utilizado nas aulas.

Slattery e Willis (2014) destacam que o professor de LI tem nas mãos a oportunidade de contribuir significativamente para a aprendizagem das crianças, desde que desenvolva o ensino de maneira divertida e interessante aos olhos dos alunos. Diante do exposto, é válido salientar a importância do lúdico como uma ferramenta que contribua e auxilie na aprendizagem, desde que atrelado a um tema, a um contexto e com objetivos bem definidos, e

não apenas como uma alternativa para controlar os ânimos das crianças ou entreterem sem objetivo de ensinar, como salientado anteriormente.

Ao analisar os dizeres e o fazeres dos docentes, observamos que todos os professores pesquisados afirmaram nas entrevistas, diretamente ou indiretamente, que desempenhavam atividades lúdicas em sua prática. Ao observar as aulas, foi possível notar a existência dessas atividades na prática dos professores, confirmando as declarações dos participantes. Como pode ser visualizado no Quadro 6.

Quadro 6: Demonstrativo sobre a utilização do lúdico em sala de aula.

Professor	Utiliza a atividade lúdica	Justifica o uso da atividade lúdica	Recursos utilizados	Obteve resultados
Carla	Sim	Sim	<i>Puppets</i> , música e dança.	Sim
Edgar	Sim	Não	Mistery box, hangman, e trick or treat.	Sim
Guilherme	Sim	Não	Dominó, qual é o desenho? E <i>gato-mia</i> .	Não

Constatamos, por meio da análise dos dados, que as crianças realmente são atraídas pela diversão e estão cheias de energia para participar de brincadeiras e jogos sem se importarem com o julgamento do outro. Nota-se que o filtro afetivo da criança é baixo e elas não se preocupam em cometer erros, apenas se dispõem a participar. Por isto, promover o ensino de maneira atrativa e lúdica é essencial para o contexto, e é um grande aliado para o processo de ensino e aprendizagem para crianças. No entanto, observamos que a maneira como o lúdico é inserido no contexto de ensino de LI para crianças é o que torna, ou não, eficiente para a aprendizagem. A atividade lúdica deve ser compreendida como parte do processo do ensino, que só irá ter sentido se estiver inserido em um contexto comunicativo, significativo para a criança e não com um fim em si mesma.

Os dados também nos revelaram que, mesmo com o reconhecimento da importância do lúdico e sua implementação nas aulas, é possível notar que o ensino da LI ainda é bem

restrito ao vocabulário e as atividades lúdicas são desenvolvidas para contemplar o trabalho com o léxico; no entanto defendemos que o uso do lúdico poderia trazer melhores resultados se tivesse foco no sentido, inserido em um contexto. Por outro lado, os professores participantes concordam que é válido insistir e promover aulas que apresentem a LI ao mundo infantil de maneira atrativa, aproximando a língua alvo da realidade da criança, envolvendo jogos, brincadeira, sons e imagens, tendo em vista que, é a oportunidade para que o contato inicial com a LI seja prazeroso. Conseqüentemente, recaímos nas lacunas existentes nos processos formativos dos professores, visto que eles salientam a importância da inclusão e desempenho de atividades lúdicas, porém não contribuem para que professores possam utilizar o lúdico de forma contextualizada, parecem traduzir uma ideia de que o trabalho com o lúdico é algo simples. Os dados revelam a necessidade de uma formação específica para o contexto. A sistematização da compreensão dos nossos dados pode ser observada na Figura 6.



Figura 6: Representação de como as atividades lúdicas poderiam ser utilizadas pelo professor.

A figura anterior apresenta a síntese desta categoria sobre ludicidade. A partir da nossa compreensão dos dados analisados, verificamos que a utilização das atividades lúdicas no ensino de LIC pode contribuir para a motivação da aprendizagem da língua alvo, desde que seja administrada de maneira contextualizada, com objetivos bem traçados e com foco no processo de ensino e aprendizagem da LI. Desta forma, as crianças tendem a envolver-se nas aulas de maneira mais proveitosa, obtendo resultados mais significativos relacionados à compreensão do inglês.

A próxima categoria identificada diz respeito ao desenvolvimento do ensino de inglês para crianças de maneira contextualizada, e será apresentada na seção seguinte.

4.1.3 Ensino Contextualizado

Na terceira subseção deste capítulo, o foco da análise concentra-se nas concepções dos professores pesquisados sobre ensino contextualizado e de que maneira eles contemplam a contextualização em suas atividades desenvolvidas em sala de aula. A questão da contextualização foi destacada por alguns participantes desta pesquisa e consideramos válido apresentar suas visões sobre o tópico. Sabemos que esse assunto pode perpassar por outras discussões de forma que os momentos que exemplificam a ocorrência da contextualização também podem ter sido analisados nas categorias apresentadas nas subseções anteriores que abordaram as atividades com foco na produção oral e as atividades de caráter lúdico.

Partindo do pressuposto de Vigotsky, a cuja teoria esta pesquisa se ancora, compreendemos que a aprendizagem se dá a partir do contato e colaboração com o outro. Sendo que, o outro, quando mais experiente, contribui para que o seu par também se torne mais capaz. Assim, a sala de aula, incluindo alunos e professor, é permeada por conhecimentos distintos, de modo que, por meio da interação entre esses indivíduos, esses conhecimentos podem ser compartilhados entre todos.

Nessa arena, que é a sala de aula, o professor tem um importante papel na mediação pedagógica desses conhecimentos (SILVA, 2012), fazendo necessária a criação de espaços com condições propícias para a aprendizagem, de tal modo que o aluno se sinta inserido no processo de ensino e aprendizagem e veja a LI inserida em seu contexto. Silva (1997 apud TONELLI, 2005) corrobora esse pensamento e acrescenta que as situações reais são de extrema importância para o processo de aprendizagem na infância. sendo assim, quanto maior o engajamento de sentido, mais significativo será o ensino (VASCONCELLOS, 2002 apud TONELLI, 2005).

Isto posto, consideramos ser pertinente e oportuno retomarmos nossa compreensão que é convergente com os autores acima citados. Entendemos que as atividades de caráter contextualizado são aquelas que consideram a realidade do aluno, fazendo com que ele construa o seu próprio sentido de aprendizagem, baseado em seu contexto de vida, bem como atividades que proporcionam a possibilidade do conhecimento do novo, mas, que este novo

seja atraente ao aluno. Moita Lopes (2000) ainda acrescenta que a contextualização pode ocorrer a partir do fornecimento de algumas pistas aos aprendizes para que eles acionem seus conhecimentos ou construam um alicerce em comum.

A necessidade de ensinar a LI de maneira contextualizada foi apontada por dois, dentre os três participantes no momento da entrevista. Nos excertos seguintes, serão apresentadas as visões desses professores em relação a esse ensino.

A língua deve ser aprendida por vivência, deve ser sempre atrelado ao contexto para despertar, para ele reconhecer aquilo na vivência dele. (...) A aprendizagem deve ser vinculada a vivência e deve ser prazerosa. Se não eles refutam, então aí vira aquela coisa, eu não quero aprender, não estou me divertindo, aprender para que?

(Excerto da entrevista com a professora Carla em 11/09/18)

Introduzir na vida deles, **contextualizar uma língua que eles não estão acostumados**, que eles acham que não vão usar, que eles não vão precisar dessa língua para o dia a dia deles. Você tem que a todo momento provar que não, que é extremamente necessária, que muitas vezes eles já estão utilizando no dia a dia por meio de produtos que mãe compra em casa, né? Dizeres em algumas roupas em camisetas, né? Que eles podem encontrar e se deparar com a língua, que já está dentro da vida deles, mas eles não se dão conta disso.

(Excertos da entrevista com o professor Guilherme em 22/10/18)

A professora Carla e o professor Guilherme sinalizaram a necessidade de promover aulas com atividades que sejam contextualizadas com a realidade das crianças. No excerto da professora Carla, observamos que a professora indicou um interesse voltado ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que seja mais significativo aos alunos, o que converge com as afirmações dos estudiosos já citados anteriormente, que respaldam o ensino pautado na centralização do aluno, a fim de atender às necessidades de aprendizagem dos pequenos. Carla em sua entrevista afirmou que “a aprendizagem deve ser vinculada à vivência e deve ser prazerosa”, demonstrando que seu objetivo é contextualizar a fim de tornar o ensino mais atraente. Esta afirmação converge com os apontamentos de Vasconcellos (2002, apud TONELLI, 2005). De acordo com o autor, o ensino significativo está ligado a atender o interesse da criança, propondo um ensino que satisfaça a sua curiosidade e demanda de sentido, incluindo sua imaginação e fantasia.

Na afirmação de Guilherme, é possível observar que, apesar de o professor apontar a necessidade de um ensino contextualizado, as escolhas lexicais utilizadas em sua justificativa nos leva a supor que a contextualização, na visão do professor, está mais ligada ao convencimento que ao despertar de interesse do aluno pela LI, conforme podemos observar

através dos seguinte excertos “Introduzir na vida deles, contextualizar uma língua que eles não estão acostumados, que eles acham que não vão usar” e “Você tem que a todo momento provar que não, que é extremamente necessária”.

Percebemos que a compreensão de contextualização apontada por Guilherme diverge do conceito ao qual nos ancoramos nesta pesquisa. A utilização do verbo “introduzir” na declaração do professor demonstra que o sentido da construção do conhecimento do aluno deve ser de fora para dentro, ou seja, o inglês deve ser introduzido na vida das crianças, de tal forma que as crianças precisam ser convencidas da importância de aprender uma LE. Entretanto, de acordo com Vasconcellos (1992, p.3), para a construção do conhecimento é importante que haja um “confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar o objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência.” Dessa forma, o sentido é inverso ao que foi apresentado pelo professor, o autor salienta que os alunos devem ser mobilizados a conhecer a partir de seu interesse. O pesquisador ainda acrescenta que o interesse deve ser provocado e não imposto, uma vez que, o conhecimento para ser significativo ao aluno não precisa ser absolutamente útil, mas, deve contentar sua curiosidade. Assim sendo, cabe ao professor tornar a LI convidativa e atraente às crianças, por meio de sua contextualização.

Discutida a compreensão dos professores acerca do ensino contextualizado, apresentamos a seguir os relatos dos participantes descrevendo de que modo eles desenvolvem esse ensino em suas aulas.

Eu pego sempre os desenhos da moda, eles demandam, às vezes eu preciso pesquisar para atender a demanda, quando é palavrão, eu falo, eu não posso ensinar isso.

Até agora tá fluindo, a gente intercala os projetos da escola e vai **buscando desenvolver em cima de projetos, focando em cima do contexto, área rural. Vamos ficar aqui porque a gente precisa falar em uma linguagem que eles entendam.** Não adianta querer vislumbrar muita coisa. Eu tenho que partir do micro para o macro.

(Excertos da entrevista com a professora Carla em 11/09/18)

O professor que tem que verificar, **tem que tentar fazer um link entre o que é trabalhado na grade normal.** Relacionando com o que a professora do ensino regular está trabalhando, com o que eles estão vendo naquele momento. Por exemplo, a professora está trabalhando fábulas, **eu vou tentar trazer uma fábula da vivência deles e trabalhá-la em inglês.**

(Excerto da entrevista com o professor Guilherme em 22/10/18)

Nos excertos anteriores, observamos que os professores descreveram algumas maneiras que costumam utilizar para contextualizar o ensino de LI para as crianças. No decorrer dos parágrafos seguintes, apresentamos os dados da professora Carla e, na sequência, os dados do professor Guilherme.

A professora Carla afirma incluir desenhos que estejam “na moda”, ou seja, desenhos que são conhecidos e que fazem parte do mundo dos pequenos. Desta forma, percebe-se que o aluno é visto como parte do processo de construção do conhecimento, dado que, os seus interesses estão sendo contemplados pela professora no momento de planejamento da aula. Tal compreensão também pode ser notada por meio do excerto “as vezes eu preciso pesquisar para atender a demanda”, demonstrando que as crianças solicitam a aprendizagem daquilo que é de seu interesse aprender. A utilização de desenhos ou outros elementos (música, jogo, vídeo) que são do conhecimento e interesse dos alunos possibilitam o estabelecimento de um vínculo significativo, um ponto de encontro entre o inglês e a vivência dos aprendizes (VASCONCELLOS, 1992), no entanto, é válido lembrar que utilizar esses elementos atrativos, por si só, não é garantia que ocorra a contextualização.

Outra possibilidade apresentada por Carla, além da utilização de elementos próprios do mundo da criança que ajudam na mobilização para o conhecimento, foi o desenvolvimento do ensino a partir de projetos propostos pela escola. Desta forma as aulas de inglês deveriam ser integradas aos projetos bimestrais que relacionam a vida escolar com a comunidade à qual ela está inserida. Assim, o inglês pode ser visto como pertencente à realidade dos alunos além de estabelecer relações interdisciplinares. Um dos projetos citados pela professora foi o projeto horta, que não foi observado, por já ter ocorrido no momento de observação das aulas. Apesar disso, foi possível conhecer o espaço em que o projeto foi concretizado, além de vermos parte dos resultados que foram registrados em notas de campo. Na sequência, segue o excerto da entrevista com a professora Carla, em que ela explica sobre a realização do projeto “horta”.

Nesta semana eu trabalhei dentro desse projeto horta e eu fui adequando. No terceiro ano é horta, horta mesmo, então a gente vai para o desenvolvimento, para a planta, para a parte científica do negócio mesmo. No quinto ano eu já vou para a transição de alimentação saudável e corpo, saúde e corpo. Porque casa com o que eles estão vendo também durante o conteúdo do quinto ano.
(Excerto da entrevista com a professora Carla em 11/09/18)

Foi interessante ver, as exposições de cartazes no pátio escolar, assim que entrei na escola. Vi cartazes com informações voltadas às vantagens de uma boa alimentação. Informações sobre a fisiologia das plantas, dentre outras coisas e tudo em inglês. Pensei, nossa aqui tem aulas de inglês, é visível.

(...)

Depois da entrevista, fui levada pela professora para conhecer um pouco da escola, inclusive a horta que foi desenvolvida por todos os alunos. Cada turma responsável por uma ala da horta. As plaquinhas continham informações do que estava plantado, tanto em português, como em inglês.

(Notas de campo da pesquisadora no dia da entrevista em 11/09/18)

O desenvolvimento de aulas a partir de projetos podem ser compreendidos conforme Phillips, Burnwood e Dunford (2001, apud ROCHA, p.143) como um “exemplo singular de aprendizagem experiencial”. De acordo com Rocha (2006), baseando-se nas autoras citadas anteriormente, os projetos são organizados em etapas, tendo começo, meio e fim e são compostos por diferentes atividades significativas que integram todas as etapas, como um fio condutor, a fim de alcançar um produto final que cria na criança um sentimento de tarefa cumprida. Além disso, o desenvolvimento do ensino a partir de um projeto baseado em um eixo temático, contribui para que a aula seja contextualizada em um sentido maior, visto que a demarcação de um tema colabora para que as crianças, por meio da atitude do professor, distingam quais conhecimentos prévios irão necessitar para a aula, ou seja, o aluno reúne seus saberes sobre o assunto e, esta atitude contribui para uma melhor compreensão do conteúdo. No caso relatado, o projeto foi desenvolvido em toda a escola, de modo que o tema ganhou espaço em todas as outras disciplinas, propiciando à criança a oportunidade da construção de um alicerce variado sobre o conteúdo.

Baseado no discurso da professora, temos uma compreensão, mesmo que parcial, de como o projeto foi organizado, além de vermos os resultados e atividades do processo expostos na escola. No caso desse projeto envolvendo a horta, a contextualização pode ser notada a partir do tema do projeto, porque a atividade rural é considerada comum a muitas dessas crianças por esta escola estar situada no campo e muitas famílias exercerem suas atividades voltadas a esse seguimento. Por isso, envolver a LI naquilo que faz parte do contexto vivido pela criança demonstra que a língua alvo pode se relacionar com a sua realidade, além de promover um ensino significativo que provavelmente poderá ser memorável a ela (TONELLI, 2005). Dessa forma, além de todas as disciplinas contribuírem com a exposição de conteúdos referentes à horta, o aluno ainda pode contar ainda com o seu conhecimento empírico e o conhecimento de outros colegas.

Além do projeto horta, relatado pela professora durante a entrevista, outros projetos foram desenvolvidos durante o ano. No decorrer de nossas observações, assistimos às aulas que envolveram o tema “animais marinhos”, o qual se relacionava ao projeto “vida marinha”

que estava ocorrendo no mesmo período de nossas observações. As atividades desenvolvidas neste período já foram apresentadas nas subseções anteriores que discutiram sobre as atividades com foco na produção oral e atividades com caráter lúdico. Assim sendo, destacaremos características que demonstrem a contextualização dessas atividades.

O projeto “vida marinha” trabalhado na escola, por todas as disciplinas, permitiu que os alunos agrupassem diferentes conhecimentos, criando, assim, um arcabouço teórico do tema. Dentro do projeto, a professora pôde escolher uma vertente a ser seguida, com a escolha do conteúdo “animais marinhos” a professora utilizou como recurso norteador da atividade observada a música *baby shark*. Coincidentemente, a canção utilizada por Carla estava “na moda” e já era conhecida por grande parte da turma. A seguir, podemos observar nos excertos a explicação da professora sobre a inserção da música e sobre a explanação do tema.

Carla: Ahh, você já ouviu aquela música *baby shark*?

Pesquisadora: Ainda não ouvi.

Carla: Nossahh:: escute! É daquelas musiquinhas que não saem da cabeça, e eles adoram. Então, **como está na moda essa música**, eu aproveitei para trabalhar o projeto desse bimestre com as crianças, que éhh:: o tema é animais marinhos.

(Entrevista com a professora Carla em 11/09/2018)

Aluno1: **Teacher, vamos cantar mais uma vez antes de ir embora??**

Alunos: Si:mmm

Carla: *Ok!* (coloca a música e faz a coreografia com os alunos)

(Aula do dia 09/10/2018)

Aí eu gosto de conversar com eles, fazendo perguntas sobre o universo marinho. E::: assim, muitas coisas eles já sabem porque a professora deles também já está trabalhando o tema com eles, então eu gosto de ir relacionando.

(Entrevista com a professora Carla em 11/09/2018)

Carla: Os *fishes*, os *little fishes*. Lembram do *little fishes tudududu*, *little fishes tudududu* (**cantando**), lembraram? O que que acontece? Que eram os peixinhos pequenos que são a *food*.

Criança 2: Ah::! Alimentação?

Carla: Dos?

Crianças: *Sharks!*

Carla: Isso... Vamos olhar aqui no desenho da tia Gabi [Carla aponta para o *flashcard* pregado na parede pela professora da turma (Gabi)] Essa é a food dos sharks?

Crianças: si:m

Carla: E essa aqui? [[Carla aponta para outro *flashcard* pregado ao lado]

Crianças: Não, isso é poluição.

(Aula do dia 24/09/2018)

É possível notar, no excerto da entrevista, que a professora aponta a utilização de uma canção “da moda”, intitulada *baby shark* para desenvolver o tema durante o bimestre. No

excerto da aula, foi possível confirmar a utilização da canção e, também, perceber o engajamento das crianças, que solicitam à professora que cantem a música em conjunto mais uma vez. Outro evento demonstrado nos excertos foi a contextualização realizada por meio da conversa com os alunos sobre o tema, fazendo alusão ao conteúdo trabalhado por outra professora, fato que corrobora a afirmação da professora durante a entrevista. A resposta dos alunos à professora Carla “Não, isso é poluição”, demonstra a portabilidade do conhecimento entre os diferentes componentes curriculares, demonstrando que a interdisciplinaridade promovida pelo projeto contribui para a agregação de conhecimento a um determinado tema, e o professor pode contribuir para que esse processo ocorra durante as aulas.

A partir de nossa compreensão relacionada aos dados de Carla, constatamos que as ações da participante corroboraram o seu discurso, portanto, podemos supor que a professora, nesta categoria, explicita de maneira mais clara e objetiva as suas convicções. Além disso, foi possível notar a reação positiva dos alunos em resposta à prática da professora, no que tange à contextualização do ensino.

Neste momento, passamos a apresentar os dados relacionados ao professor Guilherme. O participante ressalta que busca adequar o seu planejamento de curso de acordo com o que as crianças estão estudando com a professora titular da sala, conforme destacado pelo professor na entrevista “tem que tentar fazer um *link* entre o que é trabalhado na grade normal”. Para tanto, ele cita como exemplo o estudo de uma fábula “eu vou tentar trazer uma fábula da vivência deles e trabalhá-la em inglês”. Desta forma, o aluno poderia se apropriar do gênero em sua LM, observando quais as suas principais características e, no momento que estudassem uma fábula em inglês, já estariam familiarizados com o tipo de texto. Além disso, existem muitas histórias que já foram traduzidas para muitas línguas, que podem ser do conhecimento da criança na LM, permitindo que os alunos utilizem esse conhecimento prévio para favorecer a compreensão da língua alvo.

Essas adequações e interdisciplinaridade salientadas pelos professores ressaltam que é possível relacionar a língua alvo ao cotidiano dos alunos, para que o inglês não seja resumido à uma LE distante, mas, seja visto como uma língua alvo que pode ser inserida no dia a dia de cada criança. O modo como o professor apresenta o conteúdo aos seus alunos, mostrando o contexto em que a aula será desenvolvida, prepara a crianças para a recepção do tema, em uma metáfora, a contextualização é o acender da luz, antes da fala do professor, desse modo o aluno é capaz de perscrutar os detalhes do ambiente, ou seja, a criança consegue interpretar a

situação na qual está inserida. Nesse sentido, Moon (2000, apud TONELLI, 2005) ressalta a capacidade das crianças para a interpretação do sentido e compreensão de significados a partir de situações vivenciadas no contexto no qual está inserida.

Apesar do exemplo apresentado pelo professor se relacionar à nossa compreensão de contextualização, não foi possível notar características que ressaltassem essa prática de contextualização nas aulas observadas. Guilherme salienta que é necessário provar às crianças, com frequência, que a LI é importante para elas, como é possível observar a partir do excerto da entrevista “eles acham que não vão usar, que eles não vão precisar dessa língua para o dia a dia deles. Você tem que a todo momento provar que não, que é extremamente necessária”. Porém, de acordo com Buose (2016) caso as crianças sejam expostas a outras línguas e forem motivadas, elas podem responder positivamente à sua aprendizagem. Assim, o professor deve colaborar para mobilizar o interesse do aluno e possibilitar maneiras que ele possa construir esse conhecimento, ou seja, o ensino “precisa ser efetivo, transformador e seguir ao encontro das expectativas e necessidades do jovem aprendiz” (BUOSE, 2016, p. 31).

As atitudes tomadas pelo professor, em sala de aula, devem girar em torno dos objetivos a serem contemplados, a fim de que o ambiente seja contextualizado para alcançá-los (MOITA LOPES, 2005). À vista disso, o trabalho é desenvolvido de maneira direcionada e a aprendizagem é construída. No entanto, nos excertos seguintes, podemos observar algumas implicações da ausência de contextualização e, por consequência, carência de motivação da criança.

O professor propôs uma atividade de perguntas e respostas, mas a turma estava bem dispersa e apenas um aluno começou a responder. Quando os colegas de classe o viram respondendo, pararam a conversa para observá-lo e admirá-lo.
(Nota de campo da aula do dia 22/10/18)

Professor: Qual é esse?

Aluno 1: Zombie

Professor: Gente, por favor! Que barulho é esse? E esse aqui, qual que é?

Aluno 1: Witch

(Aula do dia 22/10/18)

Estes momentos destacados, como já apresentados em seção anterior, foram retirados da aula relacionada ao tema *Halloween*. A abordagem do tema em sala de aula demonstra o desejo do professor em relacionar uma data comemorativa ao ensino da língua alvo, como uma forma de contextualizar a aula e torná-la mais atrativa. No entanto, como é possível

observar nos excertos, o pesquisado não proporcionou um momento para a mobilização do conhecimento conforme propõe Vasconcellos (1992), o que sugere que o conteúdo tenha sido lançado aleatoriamente à turma. A agitação presente na turma demonstra que não houve a provocação de interesse, uma vez que, o professor iniciou a explanação mesmo em meio às conversas. Além disso, a construção do conhecimento ficou comprometida já que a maior parte dos alunos não examinou o conteúdo para prosseguir no processo de aprendizagem.

A partir dos dados relacionados às aulas do professor Guilherme, podemos inferir que a contextualização das aulas de LI, influencia diretamente na motivação da criança para aprender a língua alvo. Visto que a contextualização promove o despertar de interesse, ou seja, a “corte” como nomeia Vasconcellos (2002 apud TONELLI, 2005). O autor ainda salienta que atividades que não fazem sentido ao aprendiz podem ser consideradas como atividades mecânicas, que não envolvem o contexto do indivíduo. Desta forma, por não haver significado para os alunos, a aprendizagem do conteúdo ficou sem sentido e foi comprometida. Observamos também que o discurso do professor não foi alinhado ao seu fazer em sala de aula durante as observações, o que salienta a dificuldade do professor em desempenhar atividades que almeja.

Com base nos dados apresentados, compreendemos que o trabalho por meio de projetos pode contribuir para que o ensino ocorra de maneira contextualizada. Tendo em vista que, caso o tema seja explorado minuciosamente, o aluno precisa mobilizar diferentes conhecimentos a fim de construir sua aprendizagem. Os projetos que ocorrem de maneira interdisciplinar, como apresentado nos dados, possibilita, ainda mais, a associação de diferentes conhecimentos para aprendizagem da LI, fazendo com que a língua se torne mais próxima à realidade das crianças. Observamos também que a ausência de um ensino significativo pode comprometer a aprendizagem e interesse dos alunos pela LI, de tal modo que a aprendizagem da língua alvo não seja interessante, fazendo com que os alunos não consigam reconhecer a utilidade de aprender uma LE. Por fim, notamos que o ensino contextualizado pode ser evidenciado em toda a aula, perpassando pelas diferentes atividades desenvolvidas em sala, de maneira que contextualizar está relacionado ao motivar.

A seguir, com o objetivo de facilitar a visualização dos dados discutidos no decorrer desta categoria, apresentamos um quadro estabelecendo um paralelo entre os dizeres e fazeres dos professores, no que diz respeito ao desempenho do ensino contextualizado.

Quadro 7: Demonstrativo sobre a contextualização em sala de aula.

Professor	Apresenta a compreensão sobre contextualização?	Apresenta de que maneira contextualiza ?	Exibe traço de contextualização nas aulas observadas?	Alcança resultado positivo por meio da contextualização ?
Carla	Sim	Sim	Sim	Sim
Edgar	Não	---	---	---
Guilherme	Sim	Sim	Não	Não

Com base nos dados apresentados no Quadro 7, verificamos que dois dos professores discorreram acerca de suas compreensões sobre a contextualização e descreveram de que maneira eles trabalham essa abordagem em suas aulas. Porém, durante nossas observações, não presenciamos momentos que contemplassem a contextualização nas aulas de todos os professores que discorreram sobre a importância de desenvolver aulas com essa característica, o que impossibilitou o alcance dos resultados positivos por todos os participantes.

Discutidas as características centrais presentes nas aulas de LIC, salientada pelos professores e observadas nos contextos estudados, apresentamos na seção seguinte, os principais desafios apontados pelos participantes para lecionar inglês no Ensino Fundamental I da rede pública.

4.2 PRINCIPAIS DESAFIOS DO ENSINO DE LIC E AS ALTERNATIVAS ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES

Esta seção se refere à segunda pergunta de pesquisa e, a fim de respondê-la diligentemente, foram destacadas três categorias que apareceram com maior frequência nos discursos dos professores em relação às suas dificuldades em sala de aula. Essas dificuldades e suas principais consequências puderam ser observadas nos relatos dos professores durante a entrevista e serão abordadas aqui. Iniciamos apresentando as considerações dos professores a respeito de seus processos formativos; em seguida, discorreremos acerca das adversidades relacionadas aos recursos materiais para desenvolverem seu trabalho e, por fim, apontamos as visões dos professores voltadas ao planejamento do ensino de inglês para crianças.

4.2.1 Formação

Um elemento importante em relação aos desafios para atuação no contexto infantil é a ausência de formação específica para o ensino de crianças, e esta lacuna foi salientada, principalmente, por dois professores pesquisados. Diferentes estudiosos (PIRES, 2001; SANTOS, 2005; RINALDI, 2011; LIMA, 2019) já discutiram sobre esse tema e esta pesquisa pode incorporar novos dados a esse debate, tendo em vista que dois dos professores pesquisados também destacaram a brecha existente em seus processos formativos referente ao ensino no contexto infantil. Na sequência desta seção, são apresentados os excertos em que os professores descreveram a primeira dificuldade encontrada para atuar no contexto das séries iniciais, a ausência de formação específica em sua graduação.

Pesquisadora: O seu curso de licenciatura forneceu conhecimento suficiente da língua para que você possa trabalhar como professor de inglês para crianças?

Professora: Aspectos da língua sim, mas é mais vivência do que preparo, porque onde eu me formei não trouxe preparo... você tem disciplinas pedagógica no 4º ano, mas não para o ciclo 1, que é essa clientela do 1º ao 5º. Seria bom se tivesse, a maior parte do que eu tenho assim, foi porque eu fui atrás, não foi pela universidade não. Eu fui me formando, eu preciso! Se eu não fosse atrás desse conhecimento o meu trabalho seria vago, porque senão eu não saberia, como eu poderia abordar a criança só com o meu conhecimento, nenhum curso foi dado, não teve nenhum curso assim, você vai lidar com criança de 6 anos, que querem aprender inglês, você faz assim! Não teve isso. Não vai dar certo, precisa ter uma abordagem para eles, você precisa entrar no lúdico.

(Excerto da entrevista com a Professora Carla em 11/09/18)

Pesquisadora: O seu curso de licenciatura forneceu conhecimento suficiente da língua para que você possa trabalhar como professor de inglês para crianças?

Guilherme: Não, certamente que não. Esta é uma coisa que você tem que ter jogo de cintura e buscar no dia a dia a dia. Dentro da graduação não existe isso, pelo menos não na época que estudei.

(Excerto da entrevista com professor Guilherme em 22/10/18)

A professora Carla destacou na entrevista que o seu curso de graduação colaborou positivamente para o seu conhecimento linguístico. No entanto, em relação às contribuições do curso para a sua atuação como professora de crianças, Carla salientou que ficaram algumas lacunas que precisaram ser preenchidas, como podemos observar no seguinte trecho “ (...) onde eu me formei não trouxe preparo... você tem disciplinas pedagógicas no 4º ano, mas não para o ciclo 1, que é essa clientela do 1º ao 5º”. Por meio da declaração da professora, verificamos que ela própria identificou essa brecha em sua formação e buscou meios para solucionar suas dificuldades, como notamos na afirmação “Eu fui me formando, eu preciso!

Se eu não fosse atrás desse conhecimento o meu trabalho seria vago, porque senão eu não saberia, como eu poderia abordar a criança só com o meu conhecimento (...).”

A afirmação de Carla vai ao encontro dos apontamentos de Pires (2001) e Suzumura (2016), em que os autores afirmam que o ensino para crianças não é de menor complexidade e exige que o professor esteja bem preparado tanto na parte linguística, quanto em questões que estão para além do ensino da LI, como por exemplo, conhecer sobre crianças e as especificidades da idade. Por isso, é necessário que essas lacunas sejam vedadas, e nossa participante demonstrou fazer isso.

Em relação ao professor Guilherme, observamos que ele foi bem enfático em sua resposta: “Não, certamente que não”. Então, compreendemos que, na visão do professor, ter o conhecimento linguístico não é suficiente para um professor de LI atuar no contexto infantil, sendo necessário ter também o conhecimento pedagógico, ou seja, saber sobre como ensinar a língua alvo de acordo com cada contexto. O professor ainda afirmou “Dentro da graduação não existe isso, pelo menos não na época que estudei.”, salientando a lacuna existente em seu processo de formação. Esse dado corrobora a afirmação de Santos (2009), que aponta a ausência de um protocolo para a formação do professor que leciona LIC, e destaca, ainda, que “as instituições responsáveis pela formação inicial têm papel decisivo na promoção do conhecimento profissional e dos aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve” (SANTOS, 2009, p. 52).

Apesar da professora Carla salientar a lacuna em sua formação inicial durante a entrevista, no questionário, ela apresentou um curso de formação na área de ensino para crianças. Carla, entre os professores entrevistados, foi a única que participou da formação inicial do projeto *Early Bird*, ofertada pela diretoria de ensino, antes da sua implantação. De acordo com a professora, foi um período muito curto para um tema complexo e permeado de novidades.

Formação não tem, foi uma capacitação em uma reunião. Saí daqui e fui para São Paulo, foi só um dia de trabalho e eu vim embora e depois nunca mais teve nada. Isso foi em 2013 ou 2014, e aí não teve mais nada.
(Excerto da entrevista com a Professora Carla em 11/09/18)

Como salientado anteriormente, apenas a professora Carla participou da formação realizada pelo projeto, que ocorreu no início de sua implantação. Sendo assim, os professores

que iniciaram os seus trabalhos após o período de inserção do programa, ficaram sem a formação ofertada pelo Centro Holandês, que seria o precursor do programa, e consequentemente, sem a compreensão necessária acerca da filosofia que o *Early Bird* segue. Em relação à essa lacuna, Assis (2018, p.214) destaca que:

(...) 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 Secretaria de Educação do Estado de São Paulo 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.

Tendo em vista a citação apresentada anteriormente, observamos que a própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) não fornecia informações robustas relacionadas ao programa, de modo que, havendo rotatividade e admissão de novos professores, estes desconheciam ou conheceriam pouco sobre as exigências em relação à sua própria atuação. Esse distanciamento da parceria inicial pôde ser notado pelos próprios participantes:

O Early Bird é o projeto inicial, né? Que quando eles implantaram esse sistema de aulas de inglês para os anos iniciais, mas é uma coisa que vem caindo aos pouquinhos, essa questão do *Early Bird*. Eu sinto que está ficando um pouquinho defasado. (Entrevista com professor Guilherme em 22/10/2018)

Percebemos pelo discurso dos professores que as informações sobre o projeto em nosso país eram bem limitadas. Assis (2018, p.140), com objetivo de melhor compreender os objetivos do programa, buscou informações sobre o *Early Bird* na página digital dos precursores holandeses. Quanto ao objetivo, a autora apresentou a informação encontrada: “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”. Observando esse objetivo percebemos que ele vai ao encontro das colocações da professora Carla feitas na entrevista:

Então quando o projeto veio ..., eh:: é um projeto holandês, e é um projeto holandês para *Kindergarten*, então era:: tipo creche, era só musiqui::nha e coisa e tal. (Aula de 24/09/2018)

O pessoal fala assim: Ah:: tem que fazer imersão. Se você faz imersão, a primeira coisa que criança vai falar é: não quer!, não tô entendendo nada! (Entrevista com a professora Carla em 11/10/2018)

Assis (2018) ressalta que a página holandesa que traz informações sobre o programa, apresenta o *Early Bird* como um prospecto para a Educação Infantil. Entre outras informações, a autora aponta que na página holandesa é possível encontrar informações sobre treinamento e capacitação dos professores (que atuam na Holanda) por meio de *workshops*, formação continuada e cursos específicos. Verifica-se, portanto, um distanciamento entre o projeto realizado na Holanda e o que foi realizado aqui no Brasil, desatentando, ainda, da necessidade de contextualização e verificação dos objetivos. Notamos que o espectro metodológico é requerido, no entanto, não há uma explanação sobre possibilidades e maneiras de abordagem dos aspectos propostos, seria como ter os ingredientes para uma receita desconhecida, sem o modo de preparo. Destarte, coube aos professores traçar seus planos de ação, baseados nas limitadas informações recebidas.

Além da professora Carla, os outros professores entrevistados não tinham conhecimento sobre a formação oferecida pelo programa. Essa situação evidencia que apenas os professores que faziam parte da rede de ensino no momento em que o programa foi implantado conheceram um pouco mais de perto o *Early Bird*. Assim, observamos que, como já abordado anteriormente, o programa *Early Bird* teve em seu início boas expectativas que foram se dissipando ao longo do tempo. De tal forma que, os professores de ensino de LI para crianças que atuam nesses municípios precisam ir em busca de suas próprias informações e orientações para desempenhar seu trabalho. Como pode ser notado nas declarações a seguir.

Eu acho que para criança tem que fazer um preparo, eu tenho que construir esse conhecimento fora do que é ofertado. Fora da minha formação original. Muita pesquisa e muita demanda dão trabalho para você atender a clientela.

Eu me baseio em minha experiência e vivência deles. E vou costurando temas que são correlatos com o que estão estudando no currículo deles, Educação Física, ciências e etc.

Pesquisadora: Então toda essa formação foi pessoal, digamos, a sua formação acadêmica não teve uma disciplina que te ajudasse nesse sentido?

Professora: Não, não teve. Eu fui atrás de fuçar né?

(Excertos da entrevista com a professora Carla 11/09/18)

Olha a gente pesquisa, a gente vai tentando adequar o currículo comum com o ensino de inglês, então você vai adaptando e vai produzindo baseado em pesquisas na internet, atividades.

(Excerto da entrevista com professor Guilherme em 22/10/18)

Por meio dos discursos dos professores, notamos que apesar da lacuna existente em seus processos formativos institucionais, os professores reconhecem a necessidade de

ampliarem seus conhecimentos e vão em busca de sua própria formação e de estratégias de ensino, demonstrando preocupação em relação a sua auto formação, o que é um processo válido que deveria ser contínuo na vida dos profissionais (SEGANFREDO, BENEDETTI, 2009), mas, não exclui a importância dos cursos de formação continuada.

O professor Edgar, apesar de não apontar a ausência de formação na área como uma dificuldade enfrentada nesse contexto, afirma buscar orientações para atuação no contexto infantil.

Não, eu não busco teoria, não. Eu vou na prática, eu pego conselho com amigos que estão há mais tempo, as próprias professoras pedagogas que estão mais acostumadas, e é isso aí.

(Excerto da entrevista com professor Edgar em 24/10/18)

Observando a declaração do professor, percebe-se uma posição arredia em relação à teoria e uma maior valorização da experiência profissional. Esse parecer não é uma particularidade do professor Edgar, a professora Carla também faz críticas quanto aos conceitos teóricos, como pode ser observado no excerto seguinte

Teoria não, pelo contrário até, por que a gente (-). Os teóricos eles vivem uma realidade fora da Zona Rural do município. Crianças de 6 a 10 anos. É um microcosmo, é muito específico, é muito diferente.

(Excerto da entrevista com a professora Carla em 11/09/18)

Em sentido oposto às declarações apresentadas, o professor Guilherme, que no momento da pesquisa cursava especialização em psicolinguística, afirma que o curso o tem ajudado a compreender melhor as particularidades da criança.

A psicopedagogia tem me ajudado, tem me ajudado a ter outro olhar para as dificuldades dessas crianças.

(Excerto da entrevista com professor Guilherme em 22/10/18)

Observando as declarações dos professores Carla e Edgar em relação à teoria, é possível retomar a máxima que é comumente disseminada entre profissionais da educação que “na prática, a teoria é outra” (SILVA, 2017). Apesar disso, é importante destacar afirmações como a do professor Guilherme, que ressalta as contribuições da formação continuada em sua prática. Silva (2017, p.43) afirma que “a teoria pode iluminar a prática cotidianamente”, e é

importante que profissionais da educação sejam incentivados a realizar a observação de sua própria prática, e a desenvolver pesquisas que possam ajudá-los a aprimorar o seu desempenho e que contribuam para a sua própria área de atuação.

Esta pesquisa, por exemplo, foi possível a partir da colaboração de professores que atuam no contexto de LIC, e suas contribuições foram relacionadas ao embasamento teórico adotado neste trabalho, assim, o diálogo entre os dois lados foi possível e profícuo. Percebe-se que esse desmembramento entre teoria e prática não é benéfico, pois é importante que mais profissionais sejam participantes no desenvolvimento de teorias, aproximando as duas vertentes e contribuindo para o aperfeiçoamento de práticas em diferentes contextos.

Os dados apresentados nesta pesquisa serviram para confirmar outros estudos (SANTOS, 2009; SILVA,2013; MORETTI, 2014; PIATO, 2015; LIMA, 2019; TUTIDA,2016) em que os autores já salientaram a ausência de formação específica para os profissionais que lecionam LE para crianças. Contudo, é importante salientarmos esta necessidade, já que, ela continua a ser evidenciada, tal qual observamos nos dados gerados para este estudo. Este fato nos demonstra a importância de despertarmos inquietações sobre esta questão, promovendo discussões acerca de políticas para o ensino de LE.

Por meio de nossa compreensão dos dados, verificamos que os professores têm buscado suas próprias alternativas para contornar os percalços do caminho. Desta forma, constatamos que existe a iniciativa para a implementação do ensino, no entanto, faltam ações que contemplem a preparação do profissional para atuar nesse contexto. Observamos, também, que o órgão responsável pela implementação não investiu na formação, conforme relato dos professores, evidenciando a necessidade de planejamentos mais robustos a fim de contribuir efetivamente para o desenvolvimento da educação pública de nosso país.

As dificuldades relacionadas à ausência de formação inicial, podem ser notadas nas discussões apresentadas nas categorias da seção anterior. Logo, como já discorremos sobre os dados gerados nas aulas, aqui, pretendemos expor as relações entre as dificuldades relatadas e as principais características observadas nas aulas dos professores participantes desta pesquisa.

Em relação à oralidade, observamos anteriormente que os professores afirmam explorar preferencialmente esta habilidade durante as aulas. No entanto, quando questionados sobre o porquê da prioridade dada à produção e compreensão oral, verificamos que os

professores não verbalizam suas próprias convicções, mas atribuem a responsabilidade ao projeto *Early Bird*, que, como salientado por Assis (2018), poucas informações oferecem em seus canais oficiais. Assim sendo, concluímos que os professores não explicam o porquê eles ensinam da forma como ensinam (ALMEIDA FILHO, 1993), demonstrando uma abordagem implícita, ainda em nível rudimentar. Logo, a formação específica desse profissional poderia contribuir para que esse professor caminhasse em direção à explicitação da abordagem a qual se filia, explicando, portanto, a sua maneira de ensinar e, ainda, porque as crianças aprendem como aprendem (ALMEIDA FILHO, 1993).

A citação anterior nos encaminha à segunda categoria discutida na primeira seção da análise deste trabalho, a ludicidade nas aulas de LIC. Os professores afirmaram utilizar o lúdico durante as aulas, pois, acreditam ser importante para o processo de ensino e aprendizagem da criança. Durante nossas observações, notamos o desenvolvimento de atividades que contemplaram o caráter lúdico. No entanto, percebemos que os professores demonstraram dificuldades, tanto para agregar as atividades lúdicas ao ensino da LI quanto para incluir as atividades lúdicas no contexto da aula. De tal maneira que, ou as atividades tinham foco em si mesmas, ou elas eram incluídas de maneira descontextualizada, apenas para entreter os alunos, levando-nos a supor a existência de fragilidade em relação ao conceito de lúdico e de como ensinar LI para crianças. Rocha (2006) corrobora essa afirmação, ressaltando que os professores de LIC devem ter suas concepções condizentes com o contexto em que eles atuam para que o ensino consiga alcançar esse aluno e o processo de aprendizagem seja melhor sucedido.

A lacuna nos processos formativos do professor também pode influenciar no desenvolvimento de aulas contextualizadas, conforme discutido na terceira categoria da seção anterior. Isto porque, para que o ensino contextualizado ocorra, é importante que os profissionais estejam alinhados às especificidades da criança, compreendendo suas principais características e individualidades, para definir suas estratégias de ensino.

Observamos que a formação do professor é um processo constante e único, que percorre desde antes da formação inicial até a sua formação continuada, podendo ocorrer tanto em ambientes institucionais, quanto em suas experiências profissionais. Sendo assim, o processo formativo está intrinsecamente ligado às concepções e fundamentações relacionadas ao ensino de línguas do professor, ou seja, está intrinsecamente ligado à sua abordagem, demonstrando que as questões que envolvem a formação do professor influenciam

diretamente em sua prática. Este resultado nos remete ao modelo da Operação Global do Ensino de Línguas – OGEL, proposto por Almeida Filho (2008), em que o autor propõe a abordagem de ensinar do professor como o núcleo sólido influenciando diretamente no planejamento de curso, produção ou seleção de materiais, procedimentos para experienciar a língua alvo e avaliação do rendimento dos alunos. Neste trabalho, pudemos observar claramente as influências da abordagem do professor permeando as distintas categorias aqui discutidas, evidenciando o processo formativo do professor como o alicerce de seu trabalho.

Fechamos este tópico observando que é importante que o professor continue buscando seus próprios meios para aprimorar seu trabalho, conforme vimos nos relatos dos professores. Porém, a contínua formação do professor não exige as instituições de promover cursos de formação que atendam a comunidade na qual ela está inserida, Lima (2016) salienta que “buscar uma formação específica e de qualidade para professores que trabalham na Educação Infantil e EFI é, a nosso ver, buscar profissionalizá-los.” Destarte, por mais que o professor busque arduamente melhorar a sua prática em sala de aula, é importante que ele encontre subsídios nas instituições que façam parte de sua formação como professor, Moretti (2014) ressalta que nos contextos em que a LIC já se faz presente, as instituições responsáveis deveriam se responsabilizar pela formação de seus profissionais, desta forma, o trabalho seria realizado em conjunto, instituições e professores em busca de um melhor ensino de LIC.

Apontadas as dificuldades relacionadas à formação, no próximo tópico discorreremos acerca das diversidades relacionadas aos recursos materiais disponíveis nos contextos observados.

4.2.2 Recursos materiais

Outro ponto destacado como dificuldade de atuação no contexto pesquisado é a limitação relacionada aos recursos materiais. Todos os professores pesquisados ressaltaram a necessidade de mais recursos para desenvolverem seus trabalhos e descreveram como têm superado essas limitações.

Não tem material! Eu peço um caderno, muitas vezes não tem caderno, vem um kit, mas muitas vezes ficam aos cuidados da família, e vira fumaça. Eu peço esse caderno, não é pela questão escrita, as vezes eu faço uma brincadeira, e eu peço para eles guardarem no caderno, para eles olharem e lembrarem, por exemplo. **Eu comprei os brinquedinhos, eu comprei as cartelas**, para eles terem desenhos e coisinhas, assim tudo é a gente que faz. A gente já fez um álbum de figurinhas no

próprio caderno, é mais para terem um lugar para documentar o que eles fizeram. Eles gostam de lembrar e fazer, mas é bem interessante. Para desenvolver **eu procuro material** em internet, livro, tudo em casa! Porque na escola não tem. Eu desisti de usar minha impressora. **A gente faz o que dá para fazer com as mãos atadas.**

(...)

Falta de tecnologia, tem muita coisa legal para ser feita. Mas a gente está em 2018... Eles (alunos) pedem pra gente, eles têm tablet em casa, mesmo sendo da zona rural, algumas crianças dizem que entrem no *youtube*, mas aqui não tem. Por exemplo eu tenho uma coleção de *flashcards* para todos os temas, *flashcards* virtuais, mas a gente não tem sala de vídeo, **não tem internet**, na sala de computação só tem 3 computadores funcionando. **A falta de tecnologia é o que mata.** Tudo é em função da internet. Eu estimulo eles a baixarem aplicativos de aprender inglês no celular, vídeos em inglês, então eles são estimulados, mas dentro da escola eles não tem nada disso.

(Excerto da entrevista com a professora Carla em 11/09/18)

Pesquisadora: Qual a maior dificuldade que você encontra para ensinar inglês para crianças?

Guilherme: **Eu acho que é a falta de material.** Se nós tivéssemos um material bacana para trabalhar com eles. Não existe. **Eu que tenho que desenvolver meu material, pesquiso muito na internet, livros didáticos e eu vou adaptando.**

(Excerto da entrevista com professor Guilherme em 22/10/18)

Um desafio! Essas aulas mais dinâmicas né? Porque **eu tenho que aproveitar o que a escola fornece o que não é muita coisa, mas é o que o você traz.** Você precisa de um tempo! Principalmente tempo. Eu não estou tendo esse tempo.

(Excerto da entrevista com professor Edgar em 24/10/18)

Os excertos anteriores revelam a carência de recursos materiais nas escolas, que vão desde papel, conforme ressalta Carla “(...)muitas vezes não tem caderno”, até projetores e internet “a falta de tecnologia é o que mata”. Os professores têm utilizado seus próprios recursos para levar às aulas materiais que as tornem mais atrativas, conforme observamos nos excertos em destaque. As crianças gostam de cor, som e imagens e os professores reconhecem a necessidade de inserir esses elementos em suas aulas, conforme já discutido na categoria relacionada ao lúdico, da seção anterior. No entanto, as instituições de ensino não têm oferecido esses materiais para facilitar o trabalho do professor, o que tem sido um desafio, conforme ressalta o professor Edgar “Um desafio! Essas aulas mais dinâmicas né?”.

Com base nas aulas observadas, diagnosticamos que os materiais mais utilizados pelos professores e alunos foram folhas fotocopiadas, folhas sulfite, lousa, giz, lápis, lápis de cor, tesoura, aparelho de som e aparelho televisor. Apesar de todas as escolas pesquisadas fazerem parte do contexto público, a disposição de materiais aos professores para a elaboração de suas aulas se difere um pouco entre as escolas. O professor Edgar dispõe de sala de vídeo, aparelho de som, além de sala de computadores, mesmo que em quantidade reduzida. Nas aulas observadas do professor, apresentadas na seção anterior, identificamos a utilização de

aparelhos de TV e som para apresentar os vídeos levados por ele. Porém, em relação a materiais escolares, como papéis, folhas impressas entre outros do gênero, o professor salienta que muitas vezes ele precisa disponibilizar, como por exemplo a *Mystery box*, que foi confeccionada pelo professor com seus próprios materiais.

O professor trouxe para a aula uma caixa bem enfeitada, intitulada de *mystery box*. Logo ao chegar na sala os alunos já olharam eufórico para a caixa. O professor destacou em seu comentário com a pesquisadora que, ele gosta de trazer coisas diferentes, mas precisa dedicar tempo e seu próprio material para fazer.
(Nota de campo da aula do professor Edgar no dia 25/10/2018)

Em relação à dificuldade do professor Guilherme, observamos, por meio de seu discurso, que o seu principal percalço está associado à ausência de livros didáticos para os alunos, conforme podemos observar no excerto “Se nós tivéssemos um material bacana para trabalhar com eles. Não existe”. Diante dessa lacuna, o professor afirmou desenvolver seu próprio material através de suas pesquisas “Eu que tenho que desenvolver meu material, pesquiso muito na internet, livros didáticos e eu vou adaptando”. Compreendemos que os livros didáticos podem ser opções consideráveis para colaborar no trabalho do professor, porém, conforme apontam Ramos e Roselli (2008, apud SANTOS, 2009), eles não devem ser usados como o único elemento norteador da prática do professor, mas sim, como apoio. Apesar de não dispor de livros didáticos, o professor conta com outros recursos, como por exemplo, aparelho de som e jogos de mesa (dominó e jogo da memória), que foram utilizados durante as aulas observadas, conforme demonstrado nas análises apresentadas anteriormente.

O contexto da professora Carla foi o que mais se distanciou dos outros contextos. Durante as observações das aulas, notamos a grande limitação no trabalho da professora devido à escassez de materiais. O depoimento da professora aponta claramente as dificuldades encontradas em seu contexto, como podemos notar a partir dos excertos “Não tem material!”, “A gente faz o que dá para fazer com as mãos atadas.” e “A falta de tecnologia é o que mata.”. Percebemos, por meio das escolhas lexicais da professora, um grande descontentamento em relação à realidade vivenciada por ela. No entanto, mesmo em meio à limitação de materiais, percebemos o esforço de Carla em proporcionar atividades atrativas às crianças. Como por exemplo, nas situações vivenciadas nas observações relatadas na sequência.

Carla: Presta atenção, parece que a professora tem muitas folhas, mas na verdade não têm. Essas folhas têm que ser divididas para a escola inteira. Então vocês têm que tomar muito cuidado para não errar. Porque a professora não pode dar outra folha pra vocês, se não vai faltar para a outra turma. Então vamos encaixando todos os *sharks* nessa folha. (Excerto da aula da professora Carla em 24/10/18)

O excerto apresentado expõe o momento da explicação da atividade dos *puppets* realizada pela professora Carla e já analisada na categoria do lúdico, na seção anterior. Observamos que a professora explica aos alunos a necessidade de economizarem as folhas, pois, ela não poderia oferecer folhas extras, caso necessitassem. Isso porque, para esta atividade, a professora levou sua própria resma para dividir com outras turmas. Outra situação observada, que evidencia a escassez de material, pode ser observada no excerto a seguir.

Carla: Gente, hoje eu trouxe o som pra gente escutar a música *baby shark!*

Crianças: ÊÊÊÊÊ (crianças demonstram entusiasmo por ouvir a música no som)

(A professora tenta ligar a caixinha de som levada por ela, mas não obteve sucesso)

Carla: Ahhhh gente!!! Eu comprei só para trazer pra gente ouvir. Acho que veio estragada. Vou ter que trocar. Depois eu trago de novo pra vocês tá bom?

Crianças: Ahhhh!!

Carla: Então nós vamos cantar!!! *Let's sing.* (A professora começa a cantar e fazer a coreografia, de maneira bem espontânea, e os alunos a acompanham.)

(Excerto da aula da professora Carla em 24/10/18)

Novamente, a situação apresentada demonstra a dificuldade em relação à disposição de materiais, encontrada por Carla para atuar em seu contexto. Verificamos, portanto, que os recursos utilizados pela participante são bem limitados e, muitas vezes, ela precisa disponibilizar seus próprios materiais para sanar as necessidades da escola e proporcionar aulas mais dinâmicas. No entanto, nem sempre é possível, ou suficiente para atender a grande demanda de onde atua, e como a própria professora Carla salientou, ela tem feito “o que dá para fazer com as mãos atadas”.

Esta afirmação de Carla, nos resume, até o momento, o que temos observado em nossas análises. Os professores que atuam no contexto de ensino de LIC, precisam buscar alternativas próprias para superar as dificuldades de um novo contexto que emerge, cresce, no entanto ainda é carente de políticas, formação específica, recursos materiais e, ainda, planejamento de curso, conforme destacado pelos próprios participantes desta pesquisa, e que será discutido no próximo tópico.

4.2.3 Planejamento de curso

O Planejamento de curso, de acordo com Almeida Filho (2001), reúne “provisões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão **com** e **na** língua-alvo”. Por não haver uma obrigatoriedade de ensino de LI no contexto infantil, não existem também

diretrizes que direcionem esse ensino. Por conseguinte, concluímos nesta pesquisa que cada professor precisa buscar meios para organizar o planejamento referente ao contexto em que atua, tendo a liberdade de escolher o que ensinar e como desenvolver o seu trabalho. Sendo assim, cada escola ou cada professor pode estar abordando um determinado conteúdo de acordo com o que julga ser necessário para cada contexto.

Mesmo que a inclusão do inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha sido direcionada pelo programa *Early Bird*, o programa não prevê os conteúdos linguísticos a serem trabalhados em cada ano, dando liberdade ao professor de ajustar o ensino de acordo com o contexto e suas necessidades. Nesse sentido, a professora Carla aponta que essa liberdade de adequação do conteúdo ao contexto pode ser um ponto positivo.

Até agora tá fluindo, a gente intercala os projetos da escola e vai buscando desenvolver em cima de projetos e focando sempre em cima do contexto. Área rural, vamos ficar aqui, porque aqui a gente precisa falar em uma linguagem que eles entendam (...).

A formação foi pouquíssima (Formação oferecida pelo projeto *Early Bird*), eles sugeriram algumas coisas...(fala interrompida). Por um lado, é bom, porque o fato de você não ter uma linha específica, te dá a liberdade para adequar sua cátedra ao que você quiser. Então se eles estão trabalhando o projeto horta, que já tem ali alguma coisa que é o carro chefe agora do segundo semestre, eu entrei em cada sala abordando um aspecto do tema. Isso é bom, então eu sinto as crianças, vejo o que eles precisam, eles me dão um *feedback*, eu vejo o que é útil para eles naquele momento e aí desenvolvo.

(...)

Então é muito bom ter a liberdade, não precisar seguir um material e, você desenhar o percurso.

(Excertos da entrevista com a professora Carla em 11/09/18)

Os excertos demonstram que a ausência do planejamento no contexto em que a professora Carla atua, é visto por ela como uma “tela em branco” que pode ser pintada de acordo com as necessidades específicas do contexto. Sendo assim, a professora consegue gerenciar os conteúdos, o tempo e outros elementos constituintes da aula, de acordo com o ritmo das turmas. É importante salientar que a participante Carla leciona para crianças há 5 anos, em vista disso, ela possui em sua bagagem muitas experiências que contribuíram para sua formação contínua como profissional.

Para o professor Guilherme, a falta de norteamento para o ensino de LI para crianças é um fator negativo e o participante considera que um planejamento de ensino poderia aprimorar a sua prática. Em notas de campo, foram registrados comentários do professor em relação à possibilidade de um material didático, salientando o seu desejo de ter algum livro,

ao menos para nortear o seu trabalho e direcionar os conteúdos a serem estudados. A seguir é possível notar essa necessidade também apresentada na entrevista.

Pesquisadora: Quais as maiores dificuldades encontradas por você no ensino de LI para crianças? - Eu acho que a falta de material, se nós tivéssemos um material bacana para trabalhar, não existe. (Referindo-se à um material didático)
(Excerto da entrevista com professor Guilherme em 22/10/18)

Pesquisadora: Você poderia compartilhar o seu conteúdo programático?

Professor: Infelizmente não temos (cronograma de conteúdos), não se tem um cronograma de conteúdos programáticos, por exemplo, um currículo. Esta é a nossa maior aspiração, e que com certeza facilitaria a nossa vida. Imagine que se tivéssemos uma sequência programada de temas e conteúdos como já é feito no Ensino fundamental anos finais seria mais fácil produzir um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Esse é o sonho da nossa coordenadora de núcleo pedagógico que está empenhadíssima em montar. Os temas que usa não são exatamente aleatórios porque tento adequar conforme o nível e a capacidade de cada série e ano, alinhando com os temas do currículo básico.

Pesquisadora: Entendi!!! Imagino seu dilema.

Professor: Exato. É uma grande agonia!

(Notas de campo da pesquisadora em 24/10/18)

Os excertos do professor Guilherme revelam, por meio de suas escolhas lexicais, que organizar o planejamento a ser trabalhado durante o ano letivo é para o professor “uma grande agonia”. Salientamos que, no momento de nossas observações, o professor estava lecionando no contexto infantil há apenas 9 meses, o que nos sugere uma preocupação, por parte do participante, relacionada a como lecionar para aquele público, levando em conta que não houve qualquer preparo do profissional e nem mesmo a disponibilização de materiais que o ajudassem nessa nova empreitada. Destacamos, portanto, que essa pode ser uma realidade que pode estar sendo vivenciada por muitos profissionais que estão iniciando seus trabalhos na EI e no EFI, tendo em vista que é uma realidade muito nova no contexto público de alguns municípios.

Concordamos com Santos (2009, p.43), em relação ao papel do professor, que cabe ao mestre preparar aulas muito bem organizadas que reflitam os interesses e necessidades das crianças, oportunizando lhes situações em que possam usar a língua criativamente”. Porém, a estudiosa também salienta que este trabalho pode ser bem oneroso devido a ausência de políticas públicas que prevê o amparo e legalização da prática docente nesse contexto, de maneira que muitas vezes a LI pode ser vista como um ensino ‘supérfluo’, o que pode influenciar na disponibilização de materiais para trabalhar a língua alvo, ou, até mesmo, na assistência ao professor que assume as aulas desse cenário.

Quanto ao professor Edgar, no que tange a um direcionamento em relação ao planejamento do curso, ele menciona a existência de um material que inclui um cronograma com os conteúdos a serem trabalhados, juntamente com possíveis atividades a serem desenvolvidas em sala pelo professor. Esse material foi construído pelos próprios professores de inglês juntamente com coordenação da escola, não sendo um documento determinante, mas, um norte para as práticas dos professores de inglês das séries iniciais, atendendo às necessidades específicas daquele contexto, oferecendo—lhes liberdade para eventuais mudanças e, ainda podendo ser aperfeiçoado à cada ano, de acordo com o ponto de vista do professor e o desenvolvimento de cada turma.

A gente tem o nosso material, que a gente está montando o nosso próprio currículo né? (...) A gente tem um material já, a gente segue o que está pré-montado e nós vamos aperfeiçoando todo ano.

(Excerto da entrevista com professor Edgar em 24/10/18)

Observamos, a partir do excerto do professor Guilherme que houve uma preocupação por parte da escola e dos profissionais do contexto para solucionar a dificuldade em relação à delimitação do conteúdo a ser trabalhado nas turmas. Esse fato demonstra que além de existir uma atenção voltada ao ensino de LI nesta escola, os professores estão envolvidos no processo de construção de maneira que suas experiências vivenciadas em sala de aula, podem contribuir para traçar um planejamento mais alinhado ao contexto, considerando suas necessidades.

Nota-se, por meio do discurso dos professores, que cada contexto tem suas especificidades e que cada professor tem suas particularidades e preferências. No discurso de Carla percebemos que a professora se sente bem por ter liberdade de trabalhar de acordo com as necessidades surgidas no contexto. Para o professor Guilherme, a existência de um cronograma curricular poderia facilitar e aperfeiçoar o seu trabalho. Já na escola do professor Edgar, esse cronograma já foi desenvolvido e tem dado certo de acordo as declarações do professor, registrados em notas de campo. Portanto é importante compreender como professor tem atuado em seu contexto mediante as dificuldades surgidas nele.

Na próxima seção, retomaremos as perguntas de pesquisa e apresentaremos resumidamente as respostas as quais chegamos.

4.3 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Ao finalizar este trabalho, podemos destacar as respostas que encontramos às perguntas de pesquisa feitas inicialmente. Com o objetivo de compreender de que maneira as aulas de inglês para crianças estão sendo ministradas no contexto público pesquisado e quais as principais dificuldades evidenciadas, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: (1) Como se caracterizam as aulas e as atividades de professores ensinando a língua inglesa para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino nas escolas pesquisadas?; (2) Quais têm sido os principais desafios no tocante à elaboração/desenvolvimento das atividades de LI no referido contexto e como os professores têm lidado com esses possíveis desafios?

Em relação ao primeiro questionamento, evidenciamos que as principais características salientadas pelos próprios professores sobre suas aulas, que também puderam ser notadas durante as observações, foram: foco na habilidade oral, ludicidade e contextualização nas aulas. Quanto ao foco na oralidade, os dados nos mostram que os professores têm desenvolvido suas aulas voltadas ao léxico, por meio de atividades que envolvem, principalmente, *drill* e música. No que tange à inclusão da ludicidade nas aulas, observamos que nem sempre o lúdico está intrinsecamente ligado ao ensino de LI, fazendo com que as atividades lúdicas tenham fim em si mesmas. Esse tipo de atividade tem ocorrido por meio de trabalhos manuais, músicas, jogos e brincadeiras. No tocante à categoria de ensino contextualizado, observamos que os professores têm buscado trazer elementos ligados à realidade das crianças para a sala de aula (músicas, desenhos, entre outros). No entanto, por desconhecerem algumas características intrínsecas aos alunos desta faixa etária, vimos algumas dificuldades para que fosse desenvolvida, efetivamente, a contextualização do ensino.

Em relação ao segundo questionamento, verificamos que as principais dificuldades salientadas pelos professores foram: ausência de formação, escassez de recursos materiais e falta de planejamento. O primeiro tópico, ausência de formação específica, foi salientado por todos os professores, e percebemos que essa lacuna influencia diretamente em todas as outras categorias discutidas neste trabalho. Para superar a dificuldade, os professores têm buscado formar-se por meio de suas experiências, pesquisas e contato com colegas. O segundo tópico, escassez de materiais, mostrou-nos que, em algumas situações, os professores precisam dispor

de seus próprios recursos para sanar as dificuldades da escola, no entanto, nem sempre é possível. E por fim, o tópico três, planejamento, evidenciou-nos a pluralidade dos contextos e de seus profissionais, dado que, na ausência de um planejamento com “provisões dos conteúdos-amostras e da natureza das experiências que se farão **com** e **na** língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2001), os professores apresentaram diferentes pontos de vista e encontraram diferentes alternativas para lidar com essa dificuldade.

A Figura 7, representa e resume as respostas encontradas para as nossas perguntas, conforme podemos observar na sequência.

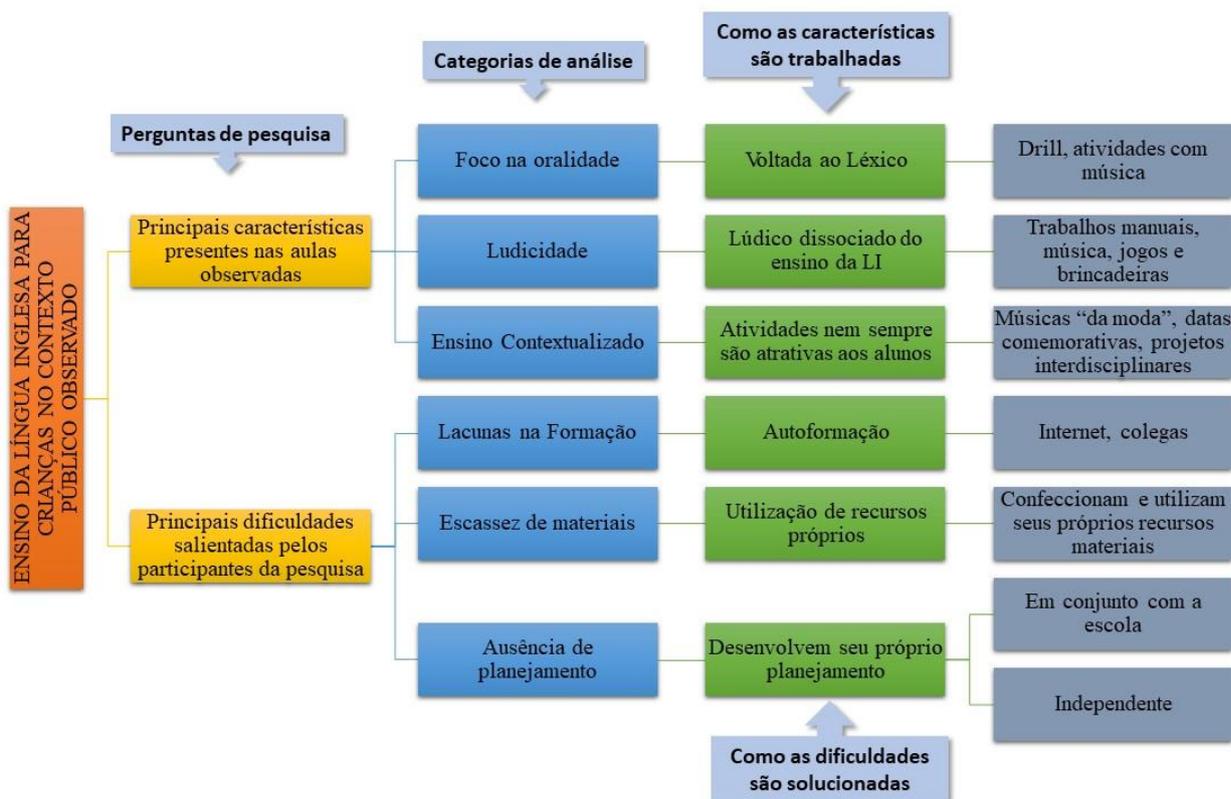


Figura 7: Resumo das respostas encontradas às nossas perguntas de pesquisa

Com a apresentação das respostas encontradas para as nossas perguntas iniciais de pesquisa, encerramos esta seção. Na próxima seção, apresentamos as nossas considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje me sinto mais forte.
Mais feliz, quem sabe.
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei.
Ou nada sei.
(Almir Sater e Renato Teixeira, 1990)

Tecer as considerações finais deste trabalho nos desperta um misto de emoções. Em uma metáfora, é como o sentimento de volta de uma viagem, sentimo-nos nostálgicos, porém, realizados por ter experienciado novos conhecimentos. As emoções foram presentes desde o início até este último momento do trabalho. A pesquisa nasce muito antes da introdução, na verdade, até iniciarmos a sua escrita, ela já percorreu parte do caminho, despertando curiosidades, sonhos e esperança de que poderá, de maneira despretensiosa, contribuir para aprimorar o fazer daqueles que estão explorando e abrindo os caminhos do ensino de inglês para crianças em escolas públicas de nosso país. Desde o despertar do interesse na área, percorremos algumas rotas já trilhadas por outros pesquisadores que nos conduziram até chegarmos às discussões apresentadas neste estudo. Nesta estrada, observamos que muito trabalho já foi feito para que pudéssemos pisar em terreno firme. Muitos estudiosos perscrutaram diferentes áreas, descobrindo diferentes ramificações de pesquisa.

O campo que nos despertou o interesse foi de longe avistado desde o início da caminhada e o principal fator motivador para desenvolver pesquisa voltada ao fazer do professor em sala de aula foi a nossa própria experiência como profissional do ensino de inglês. As oportunidades surgidas no contexto infantil e o apreço pela área fizeram com que a rota para esta pesquisa fosse traçada, mesmo com a certeza de que parte do caminho ainda precisaria ser construído. Após apresentarmos os trabalhos realizados na área, foi possível decidir e evidenciar os espaços singulares que ainda poderiam ser explorados e apreciados. Chegar às salas de aula de LIC em contexto público, permitiu-nos ficar próximos e compreender o outro, a fim de que pudéssemos, então, conhecer melhor a nós mesmos, como profissionais e como sujeitos. Desta forma, além de nos envolvermos e interagirmos com colegas, também foi possível nos desenvolvermos por meio das interações com os nossos pares.

Após verificarmos o destino, dedicamo-nos à compreensão acerca do ensino de ILEC no contexto brasileiro, desde o percurso histórico até a sua implementação. Discorremos,

também, sobre seus principais personagens, o professor e a criança, além de compreendermos as especificidades do contexto e de que maneira elas poderiam ser atendidas. Depois de nos debruçarmos sobre o estudo do caminho a ser traçado e de suas especificidades, partimos para a estrada a fim de adentrarmos espaços com riqueza de dados a serem explorados e analisados, esses dados são materiais concretos que podem contribuir ricamente para as pesquisas da área. Os terrenos são muito produtivos e aguardam para apresentar seus frutos.

No decorrer desta seção, com o objetivo de apresentar uma visão geral dos resultados obtidos no terreno visitado, retomaremos as perguntas de pesquisa já discutidas na análise dos dados, evidenciando as reflexões geradas a partir deste estudo e as possíveis implicações e contribuições deste trabalho para a área de ensino de inglês no contexto infantil. Em seguida, apresentaremos as limitações encontradas no decorrer do caminho e, por fim, sugeriremos possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

Conforme salientado na introdução deste trabalho, tínhamos como objetivo principal compreender como se desenvolviam as aulas de LI para crianças em contexto público, pois, através do levantamento teórico, verificamos a necessidade de pesquisas voltadas a esse cenário. Tendo em vista que os trabalhos na área de ensino e aprendizagem para crianças já apresentavam discussões sobre a lacuna na formação dos professores que atuam nesse contexto (PIATO, 2014; TUTIDA, 2016; LIMA, 2019), também já discutiram sobre a necessidade de políticas para reger esse ensino (MELLO, 2013; SECCATO, 2016; GINI, 2017) e, ainda, apresentaram possibilidades de materiais para serem utilizados nas aulas de LIC (TONELLI, 2005). Sendo assim, nesse cenário de terreno árido, permeado por interrogações, questionamo-nos sobre como têm acontecido as aulas de LI e como os professores têm lidado com as adversidades, e essa questão foi a principal motivação para desenvolver esta pesquisa.

Por meio da observação dos dados apresentados, evidenciamos algumas características que, de acordo com os participantes, devem estar presentes nas aulas de LIC. Os professores destacaram os seguintes aspectos: foco na habilidade oral, atividades de caráter lúdico e o ensino de maneira contextualizada. Apesar desses aspectos convergirem com as discussões levantadas pelos estudiosos da área, os quais concordamos neste trabalho, percebemos que, no que tange ao modo como os professores exploram essas características em sala de aula, há algumas divergências consideráveis. Percebemos que os professores destacam atributos significativos para o ensino, porém, não explicitam seus conceitos, bem como não elucidam

suas práticas. Tal fato nos aproxima do conceito da abordagem implícita proposto por Almeida Filho (1997) em que o autor afirma que todo professor possui uma abordagem, mesmo que em um nível não lapidado. Portanto, a partir de nossa compreensão, os dados continuam a ressaltar a importância dos processos formativos do professor e, conseqüentemente da importância da formação continuada para que esse profissional possa caminhar no sentido da explicitação de suas escolhas e fazeres em sala de aula.

No entanto, é válido ressaltar que, apesar da ausência de formação relacionada ao ensino de línguas para crianças durante os cursos de graduação em Letras, os professores demonstraram grande esforço para desempenhar seu papel em sala de aula, dedicando-se para difundir e estabelecer o ensino de inglês no contexto infantil da escola pública. Além disso, notamos o interesse, por parte dos pesquisados, em buscar conhecimento na área para ser somado às suas próprias experiências a fim de driblar as dificuldades existentes no contexto. De acordo com os mestres participantes, outra dificuldade que eles têm encontrado para atuar no cenário investigado, além da lacuna no processo formativo e suas conseqüências, é a carência de recursos materiais, pois nem sempre há disponibilidade desses recursos nas escolas, de maneira que os professores precisam se empenhar para desenvolverem seus materiais.

A partir de nossa compreensão dos dados foi possível perceber que os profissionais dos contextos observados têm desempenhado seu trabalho de maneira autônoma, ou seja, eles buscam seus próprios meios de formar-se e de desenvolver seus materiais de trabalho, a partir de pesquisas em internet, conversa com colegas profissionais de pedagogia e, até mesmo, com professores de inglês que já trabalham com a LIC há mais tempo, o que demonstra o interesse de investir em sua própria formação na área.

A participação desses profissionais nesta pesquisa e o interesse deles em contribuir para o ensino e aprendizagem de LIC foi o que possibilitou este estudo, sendo assim, as suas práticas em sala de aula, suas dificuldades e anseios poderão ser compartilhados com outras pessoas interessadas na temática. Posto isto, é importante que os professores não compreendam as pesquisas como algo distante de sua realidade, e, sim, como uma possibilidade de diálogo entre os pares. Cada pesquisa é desenvolvida em um contexto específico e, portanto, não será uma regra aplicável em todas as situações, porém, é válido conhecer diferentes experiências a fim de aprimorarmos nossa prática e ampliarmos nosso saber referente à área em que atuamos.

Durante o percurso, deparamos-nos com algumas limitações que surgiram no caminho. Os planos para percorrer a trilha às vezes precisam ser alterados e em nosso trajeto não foi diferente. O primeiro obstáculo encontrado surgiu logo no início, no momento da delimitação do campo para a pesquisa, porque para obter um número de participantes considerável, foi necessário desenvolver as observações em dois municípios, exigindo um deslocamento maior, de tal forma que a logística precisou ser reajustada algumas vezes. Este contratempo impossibilitou que as aulas dos professores fossem observadas na sequência, fazendo com que algumas atividades não fossem assistidas desde o início e outras não puderam ser acompanhadas até a sua conclusão. Além das dificuldades geradas pelo próprio estudo, ou seja, no contexto micro, deparamo-nos, também, com uma dificuldade externa, isto é, no contexto macro da pesquisa, que sobreveio não só aos envolvidos no estudo, mas a toda a humanidade. No momento de finalização, as consequências se mostraram maiores que todos os planos e projetos, uma pandemia nos assolou, e, como consequência, os ânimos foram esfriados e pausados, dificultando, desta forma, que a chegada fosse tranquila.

Apesar dos percalços, chegamos da viagem, fortes e felizes, com a certeza de que pouco sabemos diante da infinidade de possibilidades de conhecimento. Salientamos que estamos longe de cessar a lida e é importante que mais pesquisas sejam voltadas ao ensino LIC, com os olhares atentos à sala de aula, buscando melhor compreender o contexto. As salas de aula são ricas e a partir de seu estudo poderemos contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho dos profissionais da área, reunindo informações para que possam auxiliar nas crescentes iniciativas de implantação da LIC no contexto infantil. Desta forma, sugerimos, como encaminhamentos futuros, pesquisas voltadas à prática do professor, observando de que maneira eles têm construído os seus materiais didáticos e como eles trabalham com este material durante as aulas, propondo uma reflexão a partir da análise de seus próprios fazeres.

Por fim, esperamos que este trabalho contribua para uma reflexão voltada ao ensino da LI nas séries iniciais, causando inquietude a outros interessados no tema, convidando-os a pegarem a estrada a fim de desbravarem novos terrenos.

REFERÊNCIAS

- ABE, M. I. O brincar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de inglês no ciclo de alfabetização de uma escola pública. Dissertação de mestrado. São Paulo, 128 f., 2016
- ABREU-E-LIMA, D.P.M. O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen. *Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Alguns Contextos Brasileiros*, Araraquara, v. 6, 2004, p.35 - 69.
- AGRA, C. B. Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I a luz dos multiletramentos. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2016.
- AGRA, C. B.; IFA, S. Reflexões sobre relações de poder e colonialidade em contextos de ensino-aprendizagem de língua inglesa no efi público. *REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas.*, v. 9, p. 77-97, 2017.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P.A Operação Global de Ensino de Línguas. In: *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, JCP & BARBIRATO, R.C. “Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira”. In *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org). (1997). *Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. O Planejamento de um Curso de Língua: A Harmonia do Material-Insumo com os Processos de Aprender, Ensinar e Refletir sobre a Ação. IEL/Unicamp, Campinas, 2003, mimeo.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. O método nas ciências sociais. In: ALVESMAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- ANDRADE, M. E. S. F. Muito além da ribalta: Crenças de Terceiros, Segundos e Primeiros Agentes sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem de Inglês para crianças. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- ANTONINI, A. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1a e 4a séries do Ensino Fundamental. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.
- ASSIS, E. P. A formação de professores de inglês dos anos iniciais: um estudo sobre o projeto Early Bird. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – SP, 2018.

AUDI, L. C. C. “E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que que a gente tava fazendo ali”: A influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas - um estudo de caso no PIBID - Inglês Campus X da UNEB. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo- São Paulo, SP. 2018

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 1977, 223 p.

BARBOSA, A.A; FREITAS, M. A.A. O lúdico no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. (Monografia). Centro Universitário de Brasília, Brasília – DF, 2006.

BARBOSA, S. N. Crenças de uma professora de inglês no contexto do programa Rio Criança Global. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2016.

BARCELOS, A.M.F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Unicamp/IEL. Campinas, 1995.

BARROS, A. F. A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, SP. 2018.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. In: *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BRASIL. (1996). MEC. *LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Lei nº 9.394, de 20 de dezembro.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras. Brasília: MEC/CNE, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. *The Primary English Teacher's Guide*. New Edition. London: Penguin, 2002.

BROWN, D. *Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education, 2001.

BUOSE, V. L. O. P. O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do Programa Mais Educação. 2016. 121 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul, Sinop, 2016.

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

CAMPOS, M. M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: ROSEMBERG, F. (org). *Creche*. São Paulo, Cortez, p. 11-19, 1993

CAMPOS, C.J.G.; Turato, E.R.(2009). Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: Aplicação e perspectivas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17 (2), 259-264.

- CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI R. Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem* (UFSC. Impresso), v. 15, p. 4, 2006.
- CARVALHO, R. C. M.. A Educação Infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 48(2), p. 317-332, 2009.
- CASSEMIRO, M. S. A (co) construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural. Tese (Doutorado) –Universidade Estadual Paulista -São José do Rio Preto, SP. 2018
- CHAGURI, J. P. Uma Análise dos Pressupostos Teóricos de Três Diretoras de um Município do Noroeste do Paraná sobre o Ensino de Língua Inglesa para Crianças. *Revista Espaço Acadêmico* (UEM), v. 10, p. 58-66, 2010.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Validity and Reliability. In:*Research Methods in Education*, London and New York: Routhedge. 5th ed, 2005. p. 105-133
- 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.
- COLOMBO, C. S. O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, 2014.
- CRISTOVÃO, V.L.L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O Inglês na Infância. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 48, 2009, p. 229- 245.
- DE GRANDE, P.B. O Pesquisador Interpretativo e a Postura Ética em Pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, v. 23, 2011, p. 11-27.
- DÖRNYEI, Z. Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- FAOTO, D. G. R. Língua estrangeira no contexto escolar e familiar infantil: Ausência ou Presença? Uma pesquisa com o cotidiano de crianças. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul, 2014.
- FERNÁNDEZ, G.E.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 48, 2009, p. 353-365.
- FIGUEIRA, C. D. de S. Crianças alfabetizadas aprendendo Língua Estrangeiras. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 35-62.
- GARCIA, B. R. V. Por que quanto mais cedo melhor?: Uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças .São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.
- GARCIA, B. R. V. Quanto mais cedo melhor (?).São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

GINI, K. M. P. Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná. (Dissertação). Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2017.

HORWITZ, E.K. Even Teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, v. 29. p. 365-372, 1996.

HASHIMOTO, M. ; GOMES, E. A. O desenvolvimento da linguagem na educação infantil: um olhar para a roda de conversa. In: Poliana Bruno Zuin. (Org.). *Aquisição da linguagem na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização..* 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2019, v. 1, p. 21-39.

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

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

LEVENTHAL, L. I.; ZAJDENWERG, R. B.; SILVÉRIO T. *Inglês é 11!:* para professores de fundamental I (1º ao 5º ano). Barueri: Disal, 2007.

LIMA, A.P. O Ensino de Inglês para Crianças: Um Estudo Exploratório Signo. Santa Cruz do Sul, v. 35. p. 197-223, 2010.

LIMA, A. P. **A formação de professores de língua inglesa para crianças:** a Efaf como um caminho alternativo. Trabalho apresentado no Congresso Nacional de Formação de Professores: Águas de Lindóia, 2016.

LIMA, A. P.; SOUZA NETO, S. Os desafios tecnológicos para o ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental I público. *REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas.*, v. 9, p. 117-136, 2017.

LIMA, A. P. Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista – Rio Claro, SP. 2019.

LIMA, E. C. A. S. A utilização do jogo na pré-escola. *Série ideias* n. 10. São Paulo: FDE, 1992. P. 24-29.

LONDRINA. **Guia curricular para Língua Inglesa** – Educação Infantil e Ensino Fundamental – Subsídios para professores e gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>> . Acesso em: 13 maio 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: guia abordagens qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, G. A. O Ensino de inglês para Crianças: uma análise das atividades em sala de aula. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás (UFG), 2003.

MARCUSCHI, L. A *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

- MARINI, E. S. O Ensino de Língua Inglesa para Crianças por meio da Internet. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2010.
- MARTINS, V.L. O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. *Revista Científica Intr@ciência*, v. 10, p. 37, 2015.
- MAXIMIANO, M. S. Inglês na escola pública de juiz de fora: fotografias em perspectiva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, MG. 2015
- McKAY, P. *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, 388 p.
- MELLO, M. G. B. Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- MERLO, M. C. R. Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2018.
- MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, Diógenes Cândido de. Inglês na escola pública (não) funciona?: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, pp. 184.
- MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A.; BEZERRA, I. C. R. M.; NOBREGA, A. N.; EWALD, C. ; BRAGA, W. G. . Teaching English to Young Learners: Some Reflective Voices from Latin America. *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. 1ed.London: Routledge, 2019, v. 1, p. 508-522.
- MOITA LOPES, L. P. Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo. Educação, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n 37,p 7-31, 1999
- MORETTI, L. V. Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. In: Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). Sociocultural theory and second language learning. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.
- OYA, E. A. “Quanto mais cedo melhor?” Um diagnóstico sobre a iniciação bilíngue em um ambiente de aprendizagem para jovens aprendizes. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, DF. 2017
- OLIVEIRA, J. S. F. Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no Ensino Fundamental 1: uma professora em busca de subsídios para sua prática. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF. 2018.

- ORNELLAS, L. H. Representações de Professores de Inglês do Ensino Fundamental I. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2010.
- PASSONI, T.P.; AUDI, L.C.C.; D'ALMAS, J.; GAMERO, R. Um Olhar Sobre Currículo: Ferramenta para Empoderamento do Professor. *Revista X*, v.1, 2010, p. 89- 105.
- PASSONI, T.P.; GOMES, E.A. Políticas e planejamento linguísticos: mapeamento das pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras modernas no cenário nacional. *ReVEL*, v. 14, 2016, p. 241-270.
- PAVANI, L. C. Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- PEREIRA, J. C. M. Q. o ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP. 2016.
- PEREIRA, Taciana Virgínia Ramalho. Kids in action: canções infantis em um software interativo para a prática do inglês. 2018. 52 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Modernas Estrangeiras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- PÉRICO, A. G. Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças: Percurso reflexivo e analítico de uma professora. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, SP. 2018.
- PIATO, G. C. Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2014.
- PINTER, A. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP, 2006.
- PINTO, Eliana. Ensinando e aprendendo inglês a partir de narrativas à luz da linguística sistêmico-funcional. Taubaté. 2013. 114p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.
- PIRES, S. S. Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- PIRES, S.S. Ensino de inglês na Educação Infantil. O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões, Porto Alegre, 2004, p. 19-42.
- PORTELA, K. (2006). Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. E-revista unioeste. Disponível em: <erevista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/> Acesso: 20 jun. 2018.
- QUEIROZ, I.T.; CARVALHO, R.C.M. É legal aprender inglês! Crenças de crianças sobre a aprendizagem de inglês-LE. *Signo (UNISC. Online)*, v. 35, 2010, p. 165-181.
- RAIZER, P.B.; YOKOTA, R. Reflexões sobre a situação do ensino de espanhol LEC e análise do planejamento de curso de um manual didático para crianças. In: BARBIRATO R. C.; SILVA V.T. (Org.). *Planejamento de cursos: traçando rotas, explorando caminhos*. Ied.Campinas: Pontes, v.1, 2016, p. 45-68.

- RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C.H; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (orgs.) *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p.9-12.
- RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs) *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas Diferentes Idades: Reflexões para Professores e Formadores*. São Carlos: Clara Luz, p. 63-84, 2008.
- RAMPIN, M. F. Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2010.
- REIS, S. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2008, p. 51-83.
- RINALDI, S. *O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças*, 2011. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- RINALDI, S.. Como as crianças aprendem e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. *Folio (Online): revista de letras*, v. 6, p. 279-298, 2014.
- RINALDI, S. *Um relato 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 p. Dissertação (Mestrado). 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. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ROCHA, C.H. O Ensino de LE (inglês) para Crianças do Ensino Fundamental Público na Transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: XIII SETA - Seminário de Teses em Andamento, 2008, Campinas. *Anais do XIII SETA*. Campinas: Editora da UNICAMP, v. 2, 2008, p. 435-440.
- ROCHA, C.H. O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. *DELTA (PUCSP. Impresso)*, v. 23, 2007, p. 273-319.
- ROLOFF, E. M.. A importância do lúdico em sala de aula. In: X Semana de Letras da PUCRS, 2009, Porto Alegre. *A importância do lúdico em sala de aula*. PORTO ALEGRE: EDIPUCRS, 2009.
- RUFINO, T. C. S. O lúdico na sala de aula em séries iniciais do ensino fundamental. (Especialização) Universidade Estadual da Paraíba – Guarabira, Paraíba. 2014
- SAITO, L. M. *Leitura Crítica: origens conceituais e sugestões de atividades didáticas para aulas de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná. 2018.

- SANTOS, A. P. L. A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional. (Dissertação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2016.
- SANTOS, E.G. O uso do conto de fadas no ensino de língua inglesa para crianças: experiência estética e tradução. *Revista Conexão UEPG*, v. 08, p. 32-39, 2012.
- SANTOS, S. C. A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS. 2010.
- SANTOS, L. I. S. Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.
- SANTOS, L.I.S. *Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
- SCARAMUCCI, M. V. R.; 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-SP: Claraluz, 2008. p. 85-112.
- 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. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 48, p. 197-216, 2009.
- SCHWEIKART, J. F. A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto. 2016.
- SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. *Teaching English to Children*. New York: Longman, 1990.
- SECCATO, M. G. Políticas Linguísticas e as representações da prática docente no Ensino Fundamental I: Língua Inglesa em foco. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2016.
- SEE-SP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/programas-e-projetos/>>. Acessado em: 01 de março de 2020.
- SEGANFREDO, Leandra Inês Santos e BENEDETTI, Ana Mariza. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teóricos-metodológicos desejados. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 48(2): 333-351, Jul./Dez. 2009
- SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. v.15, n.2. fev. 1986,
- SILVA, A. L. Por que na prática a teoria é outra coisa(?): Uma reflexão sobre a formação e a respeito do lugar social do professor contemporâneo. *Revista Campo do Saber*, v3, n1. P 38-52. 2017
- SILVA, T. A. A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês. Goiânia. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2013.

SILVA, V. R. Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás. 2012

SLATTERY, M.; WILLIS, J. **English for primary teachers**. A handbook of activities & classroom language. Oxford: OUP, 2014.

SOUZA, N. M. de; WECHSLER, A. M. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2014. Disponível em: http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/040401_4074217.pdf Acesso em 30 de outubro de 2018.

STERN, H. The communicative activities syllabus. In: Issues and Options in Language Teaching Oxford: Oxford University Press, 1992

SUNTI, D. W. E. Língua inglesa para crianças de 4 e 5 anos de idade. Revista Eventos Pedagógicos v.3, Número Especial, p. 340 – 349, 2012

SUZUMURA, D. Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático "Cookie and Friends Starter". Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

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.

TERRA, M.R.. O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget 2006 (resenha). Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: Julho, 2019.

TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.). Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. 319p

TONELLI, J.R.A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná. 2005.

TONELLI, J.R.A; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. Calidoscópico, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010.

TUTIDA. Ensinando língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*, p.131-152. Campinas: Pontes / Arte Língua, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998. [1984].

VYGOTSKI. L.S.. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILLES, M. A. Ensino de línguas estrangeiras na educação infantil. **Entrelinhas**, ano 3, n. 2, 2006.

ZUCCHI, M. P.; SANTOS, L. I. S. Ensino e aprendizagem da língua inglesa: Metodologias vivenciadas em anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Eventos Pedagógicos*. v.2, n.2, p. 171-180. Dezembro, 2011.

ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP: 13565-905 - São Carlos - São Paulo - Brasil
Telefone (16) 3351-8360 - Fax: (16) 3351-8353
ppgl@ufscar.br www.ppgl.ufscar.br



ENTREVISTA

1. Quais os aspectos da Língua Inglesa (LI) você considera mais relevantes no momento do planejamento de sua aula?
2. O seu curso de licenciatura forneceu conhecimento suficiente da língua para que você possa trabalhar como professor de inglês para crianças?
3. Você se considera habilitado para o ensino da LI para crianças? Justifique
4. Quais as maiores dificuldades encontradas por você no ensino de LI para crianças?
5. O que considera como desafios para o ensino de inglês para crianças?
6. Quais os materiais você utiliza para ensinar LI para crianças? Explique (material pronto, você produz)
7. Caso você elabore o seu próprio material, como você elabora? (livros, internet, etc.)
8. Descreva suas aulas para crianças. (metodologia: jogos, músicas, flashcards...)
9. Como você avalia a aprendizagem de seus alunos?
10. Qual o seu conceito de língua?
11. Qual o seu conceito de aprender Língua Estrangeira (LE)?
12. O que você entende por aprender e ensinar para crianças?
13. Para preparar suas aulas para crianças você se baseia em:
() Teoria específica () Sua experiência () Outros: _____ Justifique
14. Você acha que ensinar inglês para crianças é diferente de ensinar inglês para adultos? Justifique
15. Você acha que há diferenças entre crianças e adultos aprendendo uma LE? Justifique
16. Você acha que há uma melhor idade para aprender línguas, justifique.
17. Na sua opinião como os pais veem o ensino de LI para crianças?
18. Como a escola vê o ensino de LI para crianças?

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP: 13565-905 – São Carlos – São Paulo – Brasil
Telefone (16) 3351-8360 - Fax: (16) 3351-8353
ppgl@ufscar.br www.ppgl.ufscar.br



1. Identificação		
Nome Completo: _____		
Email: _____		
Telefones para contato: () _____ () _____		
Sexo: () Feminino () Masculino		
2. Contexto (s) em que atua (Se atuar em mais de um contexto, favor assinalar as opções correspondentes)		
() Escola Pública () Instituto de idiomas		
() Escola Privada () Ensino Superior (Universidade ou Faculdade)		
3. Formação:		
a.		
	Nome do Curso	Ano de Conclusão
<input type="checkbox"/>	Ensino Superior	
<input type="checkbox"/>	Pós Graduação	
b. Você teria interesse em fazer cursos de formação continuada? () SIM () NÃO		
c. Você fez algum curso de formação de ensino de inglês para crianças? () SIM () NÃO		
d. Caso sim, na pergunta anterior, responda onde cursou, quando e, qual o curso? _____ _____		
4. Atuação:		
a. Trabalha só com língua inglesa? () Sim () Não		
b. Se a resposta for não, na pergunta anterior, com quais disciplinas você também trabalha? _____		
c. Área de atuação com a língua inglesa:		
() Ensino Fundamental I () Ensino Superior		
() Ensino Fundamental II () Instituto de Idiomas		
() Ensino Médio () Turma(s): _____		
d. Há quanto tempo você ensina inglês? _____		
e. Há quanto tempo você ensina inglês para crianças? _____		
5. Carga horária de trabalho semanal: (Marque com um X a alternativa correspondente)		
a. Qual a sua carga horária de trabalho semanal?		
() 20 horas () 40 horas () 60 horas () outra ____ horas		
b. Você considera sua carga horária ideal? Justifique.		
() Sim () Não _____ _____		

6. Contexto de vida:

a. Você já morou fora do Brasil? Se sim, em que país?

b. Já fez algum curso de Língua Inglesa fora do Brasil? Qual?

c. Possui curso livre de idiomas?

() SIM () NÃO

d. Atua também em outra profissão?

() SIM () NÃO

e. Participa de eventos na área de ensino de línguas?

() SIM () NÃO () JÁ PARTICIPEI HÁ ALGUM TEMPO

f. É filiado(a) a alguma associação da área? (ALAB, ABRALIN, etc.)

() SIM () NÃO () NÃO CONHEÇO NENHUMA ASSOCIAÇÃO

g. Você tem alguma dificuldade com a língua inglesa?

() SIM () NÃO

h. Em caso afirmativo, na pergunta anterior, quais as suas maiores dificuldades em relação à língua inglesa?

() Fala () Escrita () Pronúncia () Leitura

ANEXO III



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP: 13565-905 - São Carlos - São Paulo - Brasil
Telefone (16) 3351-8360 - Fax: (16) 3351-8353
ppgl@ufscar.br www.ppgl.ufscar.br



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Análise do Processo de Construção de Experiências de Ensinar e Aprender na Aula de Língua Inglesa (LI) com Crianças do Ensino Fundamental I da Rede Pública”. Com a pesquisa queremos saber como se caracteriza a prática docente de professores ensinando LI para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino, quais têm sido os principais desafios do ensino de LI no referido contexto e, como os professores tem lidado com possíveis desafios, caso haja, encontrados em sua prática. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, e, como participante, poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum.

A pesquisa será feita na Escola em que atua, na cidade de _____, durante 10 horas/aulas. Sua participação nesta pesquisa autoriza à pesquisadora, a observação das ministrações de 8 horas/aulas de Língua Inglesa, coletando dados por meio de anotações em diário de campo. Você, também, irá preencher um questionário semi-estruturado, composto de perguntas abertas, fechadas e mistas, além da concessão de uma entrevista que será gravada por meio de um aparelho gravador, ambas dirigidas pela pesquisadora responsável.

Considerando que a nossa pesquisa envolve a descrição e a explicitação de opiniões pessoais, o participante pode se sentir constrangido ao registrar algumas respostas. Sendo assim, para amenizar riscos e/ou constrangimentos, garantimos que o sujeito-colaborador da pesquisa estará livre para responder as questões da maneira como quiser ou até deixar de responder algumas delas, se considerar necessário. Nosso intuito é o de deixá-lo completamente à vontade, a fim de que possamos prestar a devida assistência ao participante. Garantimos que a pesquisadora prestará os devidos esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos envolvidos. Assim como garantimos a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Como participante da pesquisa, você não terá gasto ou despesa, no entanto, caso isso ocorra e seja decorrente de sua participação, faremos o devido ressarcimento.

Como forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa, informamos que ficaremos à disposição dos mesmos durante e após o término da para atender quaisquer solicitações por e-mail.

Os dados obtidos serão divulgados de forma anônima resguardando a identidade dos participantes e estarão à disposição deles, caso queiram ter acesso às suas informações. Os dados coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de 3 anos, após essa data, eles serão devidamente descartados.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

No decorrer das atividades de observação de aulas e gravação de entrevista, mesmo considerada segura, é possível ocorrer stress nas tentativas de marcarem encontros, devido à diferença e disponibilidade de horários. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa. Caso aconteça algo inesperado, você pode procurar a professora-pesquisadora pelo telefone (16) 99785-8051.

Entretanto, compreendo que os participantes tenham acima da idade de 18 anos e a participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados com fins científicos e

pedagógicos e trarão benefícios à área do ensino de línguas estrangeiras para crianças e formação de professores.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os nomes dos participantes, garantindo assim, seu anonimato. Quando terminarmos a pesquisa, a pesquisadora se comprometerá em apresentar a você, os resultados da pesquisa realizada.

Se tiver algum problema ou dúvida durante a sua participação, poderá comunicar-se com a pesquisadora através do telefone (16) 99785-8051 ou e-mail manu_avelar@hotmail.com, caso não queira falar diretamente com ela no local da coleta de dados.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCAR que funciona na Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Emanuelle Avelar Gomes Costa

Endereço Institucional: Departamento de Linguística Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos

Contato Telefônico: (16) 99785-8051

e-mail: manu_avelar@hotmail.com

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____, portadora do RG _____ e com idade de _____ aceito participar da pesquisa “Análise do Processo de Construção de Experiências de Ensinar e Aprender na Aula de Língua Inglesa com Crianças do Ensino Fundamental I da Rede Pública”.

Entendi os riscos e os benefícios de minha participação na pesquisa e compreendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, e isso não acarretará nenhum prejuízo para mim.

A professora-pesquisadora esclareceu minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento. Li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura dos participantes

Assinatura da pesquisadora
Emanuelle Avelar Gomes Costa