

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS PATO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JESSYCA COLOMBI MOLTER HOLUB
CAMARGO

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO REQUERIDA
AOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2022

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JESSYCA COLOMBI MOLTER HOLUB CAMARGO

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO REQUERIDA AOS PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS**

DISSERTAÇÃO

PATO BRANCO

2022

JESSYCA COLOMBI MOLTER HOLUB CAMARGO

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO REQUERIDA AOS PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS**

Reflections about the qualification required to children's English language teachers

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras - Área de Concentração: Linguagem, Educação e Trabalho.

Orientador: Profa. Dra. Taisa Pinetti Passoni

PATO BRANCO

2022



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.



JESSYCA COLOMBI MOLTER HOLUB CAMARGO

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO REQUERIDA AOS
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Área de concentração: Linguagem, Cultura e Sociedade

Linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Trabalho

Data de aprovação: 04 de Julho de 2022

Dra. Taisa Pinetti Passoni, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Didie Ana Ceni Denardi, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Fernanda Coelho Liberali, Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Pucsp)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por conceder a mim saúde física, emocional e psicológica, para que eu pudesse chegar ao final de mais uma etapa de crescimento intelectual.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Professora Taisa Pinetti Passoni, por todos os aprendizados, pelo incentivo, pelas impecáveis orientações e pelas devidas cobranças. Obrigada, especialmente, por sempre me orientar com o mesmo profissionalismo, carinho e dedicação durante essa jornada e principalmente, obrigada por compartilhar comigo seu vasto conhecimento, você é uma inspiração para mim.

Minha eterna gratidão às professoras Fernanda Coelho Liberali, Didiê Ana Ceni Denardi e Claudia Winfield, por terem aceitado o convite de participação da minha banca de qualificação e defesa, pela leitura cuidadosa e por todas as contribuições visando à melhoria deste estudo. Muito obrigada!

Aos meus queridos professores do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco, que me formaram profissional das Letras.

Meu agradecimento especial ao meu marido Guilherme Holub Camargo, pela paciência, incentivo e por estar ao meu lado durante todo o processo me motivando e dando suporte nos momentos bons e também nos momentos de dificuldade. Aos meus pais por sempre terem acreditado em mim.

E por fim, meu agradecimento eterno às duas escolas participantes da pesquisa, sem as quais esse estudo jamais seria possível. Muito Obrigada!

CAMARGO, Jessyca, C. M. H. **REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO REQUERIDA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS - 2022**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2022.

RESUMO

Tendo em vista as tensões emergentes da ausência de legislação específica e a crescente demanda por professores de inglês por parte de escolas que atendem o segmento de língua inglesa para crianças (LIC) no Brasil, a presente pesquisa visa discutir as demandas de formação requeridas aos professores para lecionar inglês para crianças de 3 a 5 anos de idade em contexto de duas escolas da cidade de Pato Branco que atuam neste segmento, a partir da perspectiva dos gestores destas instituições. Para tanto, este estudo, em uma perspectiva sócio-histórica, discorre acerca das especificidades dos conhecimentos teórico-metodológicos requeridos ao profissional que atua com esta faixa etária, além disso, à luz do referencial teórico, busca identificar as principais expectativas e crenças que emergem nesse contexto, de modo a discuti-las em relação à formação de professores de inglês. Tais questões são abordadas tendo em vista características da proposição das novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue” (BRASIL, 2020), de modo a explorar os avanços e limitações impostos neste cenário. As participantes da pesquisa foram duas representantes de escolas particulares da cidade de Pato Branco, uma instituição de pequeno porte que atende o segmento de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, enquanto a outra atende Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio. Os dados foram gerados a partir de um questionário semiestruturado e entrevista aplicados a cada uma das participantes de acordo com a sua disponibilidade. A partir dos dados analisados conclui-se que na atualidade, pelo recorte apresentado da realidade da cidade de Pato Branco, concebe-se que seja desejável a formação prioritariamente na Licenciatura em Letras, e complementarmente em Pedagogia, o que aponta para o reconhecimento da especificidade de atuação no ensino de LIC que de fato nenhuma das graduações contempla atualmente. Além disso, tanto o domínio didático em relação a este público em específico quanto a proficiência no idioma parecem ser aspectos relevantes segundo as participantes, porém parece não haver consenso se alguma destas duas dimensões pode ter mais relevância em detrimento da outra. De modo geral, parece haver a concordância no que se refere à preparação para lidar com a ludicidade e a afetividade como aspecto relevante para atuar com esta faixa etária. Já a utilização do CLIL, bem como a busca por um aprendizado do inglês que se aproxime à aquisição da língua materna parecem ser questões de maior destaque na instituição que se vincula ao ensino bilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças; Língua Inglesa; Formação de Professores; Inglês para crianças.

CAMARGO, Jessyca, C. M. H. **REFLECTIONS ABOUT THE QUALIFICATION REQUIRED TO CHILDREN'S ENGLISH LANGUAGE TEACHERS -2022.** Dissertation (Masters in Languages) – Post-Graduation Program in Linguistics and Literature, Federal Technological University of Paraná. Pato Branco City, 2022.

ABSTRACT

In view of the tensions emerging from the absence of specific legislation and the growing demand for English teachers by schools that offer English language for children (ELC) in Brazil, the present research aims to discuss the qualification demands required of teachers to teach English to children from 3 to 5 years old in the context of two schools in the city of Pato Branco which work in this segment, from the perspective of the managers of these institutions. Therefore, this study, in a socio-historical perspective, discusses the specificities of the theoretical-methodological knowledge required by professionals working with this age group, in addition, in the light of the theoretical framework, it seeks to identify the expectations and main beliefs that emerge in this context, in order to discuss them in relation to English language teachers' education. Such questions are addressed in view of the characteristics proposed by the new "National Curriculum Guidelines for Bilingual Education" (BRASIL, 2020), in order to explore the advancements and limitations imposed in this scenario. The research participants were two representatives of private schools in the city of Pato Branco, a small institution that serves the segment of Early Childhood Education and Elementary School I, while the other serves Early Childhood Education, Elementary I and II and High School. Data were generated from a semi-structured questionnaire and interview applied to each of the participants according to their availability. From the analyzed data, it is concluded that, nowadays, by the presented clipping of the reality of the city of Pato Branco, it is conceived that it is primarily desirable to obtain an undergraduate degree in Languages, and as a complement in Pedagogy, which points to the recognition of the specificity of acting in the teaching of ELC that in fact none of the undergraduation degrees currently contemplates. In addition, both the didactic domain in relation to this specific audience and the language proficiency seem to be relevant aspects according to the participants, but there seems to be no consensus on whether one of these two dimensions may have more relevance to the detriment of the other. In general, there seems to be an agreement regarding the preparation to deal with playfulness and affectivity as a relevant aspect to work with this age group. On the other hand, the use of CLIL, as well as fostering English learning closely to the acquisition of the mother tongue seem to be issues of greater prominence in the institution that is linked to bilingual education.

KEYWORDS: Beliefs; English language; Teachers' Education; English for children.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Comum Curricular

BNC - Formação – Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CLIL – Content and Language Integrated Learning

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EI – Educação Infantil

EFI – Ensino Fundamental I

FELICE – Formação de professores e ensino de línguas para crianças

HPC – Hipótese do Período Crítico

ILF – Inglês como Língua Franca

LEC- Língua Estrangeira para Crianças

LI – Língua Inglesa

LIC – língua inglesa para crianças

MG – Minas Gerais

NURC - Norma Urbana Linguística Culta

PR – Paraná

PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

SINEP/PR – Sindicato das Escolas Particulares

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Normas para transcrição de entrevistas gravadas.....	56
--	-----------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Situando a discussão: ensino de língua inglesa para crianças.....	14
1.2 Pesquisas brasileiras sobre o ensino de língua inglesa para crianças	20
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
2.1 A formação de professores de LI	33
3 AS ESCOLAS BILÍNGUES NO BRASIL	37
3.1 O currículo das escolas bilíngues	40
4 UMA REFLEXÃO SOBRE CRENÇAS	46
4.1 Crenças sobre ensino de inglês para crianças e suas relações com a formação de professores.....	49
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	53
5.1 Natureza e objetivos da pesquisa	53
5.2 Ética na pesquisa	54
5.3 Perfil dos participantes da pesquisa	55
5.4 Coleta e análise de dados	56
6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS	60
6.1 Caracterização do contexto: a oferta de ensino de inglês para crianças em Pato Branco	60
6.2 Análise: escola de pequeno porte	61
6.3 Análise: escola de grande porte	72
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
8 REFERÊNCIAS	85
ANEXOS.....	90
ANEXO 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	90
ANEXO 2- Questionário semiestruturado e questionários complementar.....	92
ANEXO 3- Resposta do questionário Escola de Grande Porte.....	94
ANEXO 4- Transcrição Entrevista Escola de Pequeno Porte.....	97

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, apresento¹ uma breve perspectiva sobre a motivação para a realização deste trabalho. Sou formada no Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, e durante a graduação participei do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Subprojeto PIBID Inglês, após a graduação cursei uma especialização em metodologia de ensino de Língua Inglesa. Sempre fui apaixonada pela língua inglesa (LI), bem como pelo trabalho com crianças, e, durante a graduação, ocorreu-me que essa seria a área na qual eu gostaria de atuar. Entretanto, durante e após a graduação, encontrei dificuldades em ingressar no mercado de trabalho como professora de Língua Inglesa para crianças, tendo em vista os requisitos impostos pelas escolas particulares (como a proficiência na LI e necessidade de apresentar experiência comprovada com crianças), as quais, no município onde moro, são as instituições que atendem essa demanda.

Além das exigências impostas pelas instituições, percebi que o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) é muito mais complexo do que se pode imaginar: é preciso saber não somente o que ensinar, mas como ensinar, e essas questões acabaram por me despertar uma inquietação. Durante meu último ano de graduação, em 2017, cursei uma disciplina no programa de mestrado como aluna externa. Nela, tive a oportunidade de refletir ainda mais sobre essas questões, ao observar, naquele momento, que as pesquisas e as discussões sobre a formação requerida aos professores de LIC não eram amplamente difundidas. Então, a partir daquele período, eu compreendi que o que eu gostaria de fazer, ao adentrar no mestrado como aluna regular, era pesquisar mais especificamente sobre esse assunto. Após ingressar no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco, comecei a pesquisar sobre o assunto que converge com a linha de pesquisa de “Linguagem, Educação e Trabalho”, à qual a presente dissertação se vincula.

A partir de reflexões sobre o tema, é possível observar que, na contemporaneidade, o inglês faz parte do dia a dia das crianças, seja por meio de jogos, filmes, músicas ou dos meios tecnológicos, de modo que a importância da língua não é mais novidade no ambiente familiar, e a preocupação dos pais em permitir que seus filhos aprendam o idioma tem sido crescente. Tal cenário tem fomentado a abertura de escolas que ofertam a LI cada vez mais

¹ No presente trabalho, o texto está redigido alguns momentos na 1ª pessoa do singular e em outros em 1ª pessoa do plural, devido ao fato de que por vezes precisei assumir minha posição enunciativa enquanto pesquisadora e autora deste trabalho. Entretanto, em outros momentos fiz o uso da 1ª pessoa do plural, porque entendo que este percurso não se deu isoladamente, evidencio e enfatizo as contribuições das reflexões conjuntas entre mim e minha orientadora.

precocemente, o que se reflete em pesquisas no que concerne o ensino do idioma para aprendizes muito jovens, definindo assim a área de estudo voltada ao ensino de língua inglesa para crianças (Pires, 2001; Rocha, 2007; Scheifer, 2009; Bortolotti, 2020; entre outros).

Os motivos do aumento da demanda podem ser diversos. Como Pires (2001) discute, são várias as frentes de incentivo à procura pela LIC. “Por um lado, a preocupação geral com o desemprego e a qualificação profissional que garanta um futuro estável financeiramente tem levado os pais a procurar cada vez mais cedo o ensino de inglês [...]” (p. 06). Assim sendo, é notório que o mercado de trabalho vem encarando a experiência e o conhecimento em línguas como um diferencial. Nesta perspectiva, Pires (2001) complementa que os pais têm o intuito de garantir aos filhos, desde cedo, a possibilidade de competir por um lugar no mercado de trabalho, buscando o que for possível para assegurar-lhes as melhores condições e qualificações.

Além de aspectos relacionados à antecipação das pressões, como as do mercado de trabalho, a oferta precoce do ensino de Inglês também encontra argumentos favoráveis em alguns estudos. Pires (2001), por exemplo, discute as vantagens do ensino de uma língua estrangeira (LE) antes dos 6 anos de idade. Por outro lado, há pesquisas que ponderam sobre os inúmeros fatores que podem influenciar esse ensino, para além da idade, conforme aponta Rocha (2007) em suas considerações acerca do ensino-aprendizagem de LIC.

Seja a partir de questionamentos ou afirmações sobre as vantagens do ensino precoce do idioma, a tendência é que os estudos atuais concordem sobre o destaque e relevância que o inglês tem assumido ao ser considerado globalmente como uma “língua franca”. De acordo com Filho, Volpato e Gil (2016, p.227) “originalmente, o termo se refere a uma língua de natureza híbrida, sem falantes nativos, mas devido à situação sem precedência do inglês, seu uso estendeu-se a interações que incluem falantes dos círculos internos e externos”. Ou seja, a perspectiva do inglês como língua franca (ILF) evidencia o fato de que o idioma serve como mediação, de modo a possibilitar a comunicação em diversos contextos dentro e fora do Brasil.

Portanto, uma discussão acerca da formação de professores para atuar no ensino de LI para crianças faz-se necessária. Segundo o senso comum, parece haver um entendimento de que, em função de o aprendizado ser considerado mais “fácil” na infância, não é necessário muito conhecimento na língua-alvo para ensiná-la a este público. Nesse sentido, devemos levar em consideração que se por um lado o professor possui preparo para atuar com crianças e ensina através de atividades agradáveis, capazes de prender a atenção e despertar o interesse desses estudantes, mas, por outro, comete inadequações de pronúncia e gramática, por

exemplo, a sua prática acaba por incidir sob a experiência desses alunos de maneira bastante danosa, uma vez que tais limitações quanto ao idioma e suas metodologias específicas poderão impactar negativamente no processo de aprendizagem das crianças no futuro. Já no caso de professores que possuem conhecimento da língua, mas não o preparo para trabalhar com a faixa etária, há o risco de que as crianças se tornem alunos com dificuldades no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, percam o interesse na língua pela forma que foram apresentados a ela na infância.

Nesse sentido, por meio desta pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), buscamos investigar e discutir as demandas de formação requeridas aos professores de LI para lecionar para crianças de 3 a 5 anos de idade em contexto de duas escolas da cidade de Pato Branco que atuam neste segmento, a partir da perspectiva de gestão destas instituições. Especialmente, o estudo parte da perspectiva dos gestores de escolas privadas que atendem ao ensino de LIC, uma vez que as instituições desta natureza são as responsáveis pela contratação da maior parte destes profissionais. Assim, espera-se contribuir para discussões acerca do ensino-aprendizagem da LI para esta faixa etária, bem como identificar crenças e expectativas que emergem nesse contexto, de modo a discuti-las em relação à formação de professores de inglês, visando colaborar com a definição de uma agenda para este processo de qualificação profissional.

Para tanto, a presente dissertação, desenvolvida na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Trabalho” do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco, organiza-se conforme detalhamento a seguir.

No primeiro capítulo, inicia-se a revisão bibliográfica, situando a discussão acerca do ensino de língua inglesa para crianças. Já no capítulo dois, abordo a formação de professores, bem como a formação de professores especificamente de LI. No terceiro capítulo, discuto aspectos das escolas bilíngues no Brasil e o currículo dessas instituições, aqui é importante mencionar que a discussão de bilinguismo é ampla e trata-se da interação de duas diferentes línguas, mas no nosso caso específico, nessa pesquisa abordaremos o par português-inglês. No quarto capítulo, dou sequência à revisão bibliográfica, de modo a abordar as definições de crenças, com foco naquelas que se referem ao ensino de inglês para crianças e suas relações com a formação de professores. No quinto capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, a natureza e a ética da pesquisa, o perfil dos participantes, além da coleta e análise de dados, bem como a transcrição das entrevistas. No sexto capítulo, apresento a discussão e a análise

de dados, também apresento uma caracterização do contexto e análise de dados. Por fim, no sétimo capítulo, apresento as considerações finais.

1.1 Situando a discussão: ensino de língua inglesa para crianças

Com o passar do tempo, é possível perceber que o interesse e a busca pela língua inglesa têm aumentado significativamente. Acredita-se que dentre os motivos que levaram ao aumento desta procura, estejam os avanços tecnológicos e do mercado de trabalho.

Na atualidade, é inquestionável a importância e a necessidade de comunicação entre os povos linguisticamente distintos. Com o advento da globalização, bem como com os avanços tecnológicos, tornamo-nos cidadãos sedentos de informação. Para isso, usufruímos do inglês, hoje considerado a mais importante ferramenta de interação tanto acadêmica como profissional para “saciarmos” nossa necessidade. Mais do que uma questão política e social, o inglês é um facilitador e formador de pessoas bilíngues aptas a contribuir para o crescimento e sucesso da sociedade global. (FIGUEIREDO; MARZARI, 2012, p. 01).

Nesse sentido, podemos entender o destaque dado pela sociedade contemporânea ao aprendizado de uma língua estrangeira, principalmente da LI, que tem gradativamente se consolidado como uma língua franca global. De acordo com Seidlhofer (2011, p. 7), podemos definir a língua inglesa, sob esta perspectiva, como “qualquer uso de inglês entre falantes de diferentes línguas maternas”,² uma vez que serve como mediação, de modo a possibilitar a comunicação em diversos contextos intra e internacionais.

Para entendermos o *status* que o inglês possui, Crystal (2003, p. 3) afirma que “uma língua alcança um status genuinamente global quando desenvolve um papel especial reconhecido em todos os países³”. De acordo com o autor, para uma língua receber esse *status*, ela precisa obter essa função de exercer um papel especial de outras nações ao redor do mundo, seja declarando o idioma como uma das línguas oficiais do país, seja dando-lhe preferência no ensino local de línguas estrangeiras. De acordo com Pennycook (1994, p.09) “a disseminação do inglês é considerada natural, neutro e benéfico”⁴, porém, não se pode negar que esse processo favorece alguns e exclui outros, sendo que a consideração da LI como natural, neutro e benéfico não se aplica a realidade atual, em função de que as pessoas que

²Tradução nossa para: “any use of English among speakers of different first languages”.

³ Tradução nossa para: “a language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country”.

⁴ Tradução nossa para: “By and large, the spread of English is considered to be natural, neutral and beneficial.”

nasceram no país que utiliza a LI como língua materna terão vantagens e acesso facilitado a determinadas coisas em língua inglesa, em contrapartida as que não nasceram no país que utiliza LI como língua materna, terão que pagar, investir tempo e dedicar-se a aprender essa língua. Sendo assim, fica evidente que alguns grupos e classes sociais terão mais benefícios, seja por já terem acesso a essa língua ou pelo fato que possuírem condições financeiras de pagar por esse acesso e outros grupos não. Além disso, ainda de acordo com Crystal (2003), existem dois motivos pelos quais o inglês, e não outro idioma, tornou-se uma língua global. Um deles é geográfico-histórico, enquanto o outro é sociocultural.

O relato histórico traça o movimento do inglês em todo o mundo, começando com as viagens pioneiras às Américas, Ásia e Antípodas. Foi uma expansão que continuou com os desenvolvimentos coloniais do século XIX na África e no Pacífico Sul, e que teve um impacto significativo e que foi mais um passo quando adotado em meados do século XX como uma língua oficial ou semi-oficial por muitos Estados recém-independentes. O inglês está agora representado em todos os continentes e em ilhas dos três principais oceanos - Atlântico (Santa Helena), Índia (Seychelles) e Pacífico (em muitas ilhas, como Fiji e Havai). É essa disseminação de representação que faz a aplicação do rótulo "língua global" uma realidade. A explicação sociocultural analisa a maneira como as pessoas em todo o mundo, em muitas esferas da vida, passaram a depender do inglês pelo seu bem-estar econômico e social. O idioma penetrou profundamente nos domínios internacionais da vida política, negócios, segurança, comunicação, entretenimento, mídia e educação. A conveniência de ter uma língua franca disponível para servir as relações e necessidades humanas globais passou a ser apreciada por milhões⁵ (CRYSTAL, 2003, p. 29-30).

Segundo Crystal (2003, p. 6), “por causa do desenvolvimento em três frentes – falantes de primeira língua, de segunda e de língua estrangeira - é inevitável que uma língua global acabe sendo usada por mais pessoas do que qualquer outro idioma. O inglês já atingiu esse estágio⁶”. Conforme as estatísticas coletadas por Crystal (2003, p. 6), “cerca de um quarto da população do mundo já é fluente ou competente em inglês, e esse número está

⁵Tradução nossa para: “the historical account traces the movement of English around the world, beginning with the pioneering voyages to the Americas, Asia, and the Antipodes. It was an expansion which continued with the nineteenth-century colonial developments in Africa and the South Pacific, and which took a significant further step when it was adopted in the mid twentieth century as an official or semi-official language by many newly independent states. English is now represented in every continent, and in islands of the three major oceans – Atlantic (St Helena), Indian (Seychelles) and Pacific (in many islands, such as Fiji and Hawaii). It is this spread of representation which makes the application of the label ‘global language’ a reality The socio-cultural explanation looks at the way people all over the world, in many walks of life, have come to depend on English for their economic and social well-being. The language has penetrated deeply into the international domains of political life, business, safety, communication, entertainment, the media and education. The convenience of having a lingua franca available to serve global human relations and needs has come to be appreciated by millions”.

⁶ Tradução nossa para: “because of the three-pronged development – of first-language, second-language, and foreign-language speakers – it is inevitable that a global language will eventually come to be used by more people than any other language. English has already reached this stage”.

crescendo constantemente, no início dos anos 2000 isso representa cerca de 1,5 bilhão de pessoas⁷”, de modo que ainda nenhum outro idioma ocupa este espaço.

Sendo assim, com o advento da globalização e a propagação da LI, a qual vem a cada dia tornando-se mais essencial no mercado de trabalho, os pais têm precocemente se preocupado com uma melhor qualificação profissional para seus filhos. Essa preocupação tem levado ao aumento significativo da procura por escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que incluam o ensino da língua estrangeira, bem como de institutos de idiomas para crianças desde muito jovem. Conforme discute Megale (2019, p. 09):

É notória a expansão da importância do ensino de línguas adicionais, compreendidas, por muitos, como bens culturais de muito valor no mercado linguístico. Ao longo dos últimos anos, no Brasil, país marcadamente multilíngue e constituído por povos de origens diversas, o ensino de línguas vem sofrendo inúmeras mudanças. Evidencia-se um crescimento significativo de escolas bilíngues que têm como meio de instrução línguas de prestígio, como o inglês e o português, o alemão e o português ou o francês e o português.

Diante deste cenário, Sunti (2012) aponta que “se por um lado, temos o aumento desta necessidade de conhecimento e uso de outra língua para as novas gerações, de outro, temos as crenças na facilidade de aprendizado na infância [...]” (p. 1).

São muitas as crenças e expectativas que permeiam o ensino de LI para crianças, inclusive a de que o aprendizado tende a ser mais fácil na infância e, por isso, há justificativas tais como “quanto mais cedo melhor”, pautadas em argumentos que, por vezes de natureza fisiológicas ou cognitivas, tendem a incidir sobre a formação dos professores para esse ensino.

Em relação às questões fisiológicas e cognitivas, muitos autores apresentam a hipótese do período crítico (HPC). Este é um termo utilizado para se referir a um período pré-determinado no qual o aprendizado de uma língua seria mais propício, o qual se baseia no pressuposto de que “a capacidade de dominar uma nova língua completamente diminui com a idade⁸” (SCHWIETER, 2019, p. 108). Levando em conta o que propõem Schwieter e Lenneberg⁹ (1967 apud JOHNSON; NEWPORT 1989), sugere-se que a aquisição da língua deve ocorrer antes do início da puberdade, para que assim o conhecimento do idioma possa se desenvolver plenamente. De acordo com essa teoria – a qual foi desenvolvida, inicialmente, a

⁷ Tradução nossa para: “about a quarter of the world’s population is already fluent or competent in English, and this figure is steadily growing, in the early 2000s that means around 1.5 billion people”.

⁸ Tradução nossa para: “the capacity to fully master a new language diminishes with age”

⁹ Apesar de Lenneberg (1967), assim como outros autores, ter desenvolvido estudos e pesquisas sobre o período crítico na língua materna, os pesquisadores baseiam-se nesses pressupostos como ponto de partida para novas pesquisas sobre a aquisição de uma LI.

partir da aprendizagem da língua materna, e, posteriormente, foi admitida no ensino de línguas estrangeiras -, após o período crítico, ou seja, no início da puberdade, o aprendiz de uma língua estrangeira encontraria maior dificuldade na aquisição do idioma em função da maturação cerebral. Sobre isso, Singleton (2003, p.03) apresenta que

A questão de saber se existe algum fator etário no desenvolvimento da linguagem é perenemente um tópico que atrai grande interesse e gera um debate feroz. As razões pelas quais continua a ser discutido com tanta energia são de natureza teórica e prática. Na frente teórica, há uma interação entre a ação de restrições maturacionais na aquisição da linguagem e a ideia de que o desenvolvimento da linguagem é sustentado por bioprogramação especial; e no nível prático, a alegação de que os iniciantes mais jovens têm uma vantagem sobre os iniciantes mais velhos é constantemente invocada e contestada quando decisões estão sendo tomadas sobre o ponto de partida ideal para o ensino de L2 nas escolas. De fato, poucos pesquisadores de L2 agora questionam a proposição de que aqueles alunos em que a exposição começa mais cedo (cuja exposição ao idioma é substancial) geralmente atingem níveis mais proficientes de proficiência do que aqueles cuja exposição começa na adolescência ou na idade adulta. A questão que continua a dividir o campo, no entanto, é se os efeitos da idade na aquisição de L2 constituem uma manifestação de um período crítico pré-programado especificamente relacionado à linguagem, ou se refletem outros fatores mais gerais que podem contribuir contra a aprendizagem de novos conhecimentos, habilidades e que são concomitantes com o aumento da idade ¹⁰.

O fato é que as motivações para o início do ensino da língua inglesa na infância são permeadas, em sua grande maioria, por essas questões relativas à fisiologia e ao cognitivo. Contudo, é necessário que se compreenda outros aspectos em relação a este contexto. Sobre a hipótese do período crítico, Johnstone (2009, p.33) aponta

Em particular, precisamos considerar o 'fator idade' em relação à 'hipótese do período crítico' (HPC), ou até que ponto os jovens iniciantes são mais predispostos (ou menos predispostos) à aquisição de um idioma adicional do que os iniciantes mais velhos. Nesse sentido, três hipóteses são descritas por Singleton (1989), com base em uma consideração detalhada da pesquisa publicada: 'mais jovem = melhor', 'mais velho = melhor', 'mais jovem = melhor a longo prazo e sob certas circunstâncias' e ele cautelosamente desce a favor do terço deles. Singleton tem razão em ser cauteloso, porque a pesquisa publicada não nos deixa com uma imagem clara. Marinova-Todd, et al. (2000) afirmam que, de 35 estudos

¹⁰ Tradução nossa para: “the question of whether there is an age factor in language development is perennially a topic which attracts wide interest and generates fierce debate. The reasons why it continues to be so energetically discussed are both theoretical and practical in nature. On the theoretical front there is an interaction between the notion of maturational constraints on language acquisition and the idea that language development is underpinned by special bioprogramming, and on the practical level the claim that younger beginners have an advantage over older beginners are constantly invoked and disputed when decisions are being taken about the optimal starting point for L2 instruction in schools. In fact, few L2 researchers now question the proposition that those learners whose exposure to the L2 begins early in life (and whose exposure to the language is substantial) for the most part eventually attain higher levels of proficiency than those whose exposure begins in adolescence or adulthood. The question that continues to divide the field, however, is whether age effects in L2 acquisition constitute a manifestation of a pre-programmed critical period specifically related to language or whether they reflect other, more general, factors which may militate against the learning of new skills and which happen to be concomitants of increasing age”.

relativamente recentes, 14 parecem oferecer apoio à CPH, enquanto 21 sugerem o contrário¹¹.

Sendo assim, podemos entender que, apesar de existirem estudos delimitando o assunto, ainda não há um consenso sobre a HPC. O que sabemos é que, como Singleton (2003) sugere, existem diversos fatores que podem contribuir para que o ensino de um idioma aconteça com mais facilidade ou não. Por exemplo, o autor afirma que o tempo de exposição do aprendiz à língua é essencial, ao considerar que o ensino de qualquer LE necessita de um tempo relativamente amplo para que o aprendizado realmente seja efetivado.

Não há dúvida de que um adulto típico é capaz de aprender uma segunda língua (L2), pelo menos em vários graus de competências gramaticais e comunicativas. Também é igualmente claro que a idade de início (AoO) para a aquisição não nativa de adultos se correlaciona negativamente com o sucesso, sempre que o sucesso é medido em relação aos resultados típicos e monolíngues nativos. Apesar de provavelmente todos conhecermos alguém que é tão bem-sucedido na aquisição de L2 que mal podemos acreditar que eles não sejam falantes nativos da língua X, não se pode ignorar o fato de que encontrar esses indivíduos é uma ocorrência notável.¹² (DELUCA *et al*, 2019, p. 171).

Dessa maneira, as justificativas para a busca do ensino da LI mais precocemente deveriam pautar também o fato de que o aprendiz de menor idade dispõe de mais horas por dia para que possa dedicar-se a esse ensino e isso o levaria, por consequência, a um maior período de exposição à língua. Isso contribui para que ele consiga efetivar de maneira mais “fácil” esse conhecimento do que o aprendiz que inicia posteriormente. Ou seja, muito além da dimensão fisiológica e cognitiva, há a influência de fatores sociais e culturais relativos à cada faixa etária.

Ademais, o fato de a criança não possuir tanta inibição para praticar a oralidade também contribui, nesse sentido, para o desenvolvimento da pronúncia. Sendo assim, fatores subjetivos e individuais seriam uma desvantagem que o aprendiz adulto teria em relação ao aprendiz de menor idade, não pelo fato de que adultos não possuem capacidade cognitiva, mas sim por apresentarem estilos diferentes de aprendizagem. À maneira que a mediação do

¹¹ Tradução nossa para: “in particular, we need to consider the ‘age factor’ in respect of the ‘critical period hypothesis’ (CPH), or the extent to which young beginners are more predisposed (or less predisposed) to the acquisition of an additional language than are older beginners. In this connection, three hypotheses are outlined by Singleton (1989), based on a detailed consideration of published research: ‘younger = better’, ‘older = better’, ‘younger = better in the long run and under certain circumstances’, and he cautiously comes down in favour of the third of these. Singleton is right to be cautious, because the published research does not leave us with a clear picture. Marinova-Todd, et al. (2000) claim that of 35 fairly recent studies, 14 seem to offer support for the CPH while 21 suggest the opposite”.

¹² Tradução nossa para: “there is no question that a typical adult is able to learn a second language (L2), at least to various degrees of grammatical and communicative competences. It is also equally clear that age of onset (AoO) for adult non-native acquisition negatively correlates with success, whenever success is measured against typical native, monolingual outcomes. Despite the fact that we all probably know someone who is so successful at adult L2 acquisition that we can hardly believe they are not a native speaker of language X, one cannot ignore the fact that coming across such individuals is a remarkable occurrence”.

conhecimento acontece em faixas etárias distintas, essa se dá de formas diferentes, pois tratando-se de crianças precisamos utilizar mais ludicidade para chamar a atenção, enquanto que o aprendiz adulto geralmente consegue manter o foco com diferentes metodologias. Ou seja, devemos voltar nosso olhar para questões sociais e culturais que permeiam o aprendizado além dos fatores biológicos, de forma a considerar a interação entre estas dimensões para estabelecer vantagens e benefícios de se aprender línguas em cada fase da vida (PIRES, 2001; ROCHA, 2007).

Além de todas as crenças, expectativas e teorias que podem permear o ensino de LI para crianças, há aspectos que perpassam a formação dos professores para esse ensino. Segundo o senso comum, existe um entendimento de que, em função de o aprendizado ser considerado mais simplificado na infância, não seria necessário muito conhecimento na língua-alvo para ensiná-la a este público. Nesse sentido, é importante ressaltar que, de acordo com Rocha (2007, p. 276), “os resultados da aprendizagem de línguas por crianças de depende substancialmente de diversos fatores, [...] como também proficiência, as habilidades e conhecimentos do professor em relação aos modos como a criança pensa e aprende as línguas”.

Dessa maneira, devemos levar em consideração que se o professor possui preparo para atuar com crianças e ensina através de atividades agradáveis, as quais são capazes de prender a atenção e despertar o interesse dessas crianças, mas, por outro lado, comete inadequações de pronúncia e gramática, isso faz com que sua prática incida sob a experiência desses alunos de maneira bastante danosa, uma vez que tais limitações quanto ao idioma e suas metodologias específicas poderão impactar negativamente no processo de aprendizagem das crianças no futuro. Já no caso de professores que possuem conhecimento da língua, mas não o preparo para trabalhar com esta faixa etária, há o risco de que as crianças se tornem alunos com dificuldades no processo de aprendizagem e percam o interesse na língua pela forma que foram apresentados a ela na infância.

De modo a melhor compreender a dinâmica engendrada pelo fomento do ensino de inglês para crianças, uma abordagem acadêmica e cientificamente situada é de grande relevância, já que, assim como Rocha (2007) pondera, “entendemos que o ensino-aprendizagem de LEC deve, assim, ocorrer calcado em fins emancipatórios, ampliando a visão de mundo do aluno, sem desconsiderarmos, contudo, seus próprios interesses ou desqualificarmos seus valores e constituição cultural” (p. 279), visando a formação do aluno como cidadão ativo na sociedade e capaz de modificar a sua realidade nela. Nessa perspectiva, corroboramos com Rocha (2007) no entendimento de que

Diante das questões apresentadas, argumentamos que não podemos recuar diante das limitações e dificuldades. Ao invés disso, devemos lutar para se fazer cumprir o propósito da educação: formar cidadãos, críticos, responsáveis, conscientes de suas ações no mundo que os cerca, como também capaz de atuar, satisfatoriamente, na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e de seu crescimento pessoal e profissional, assim sendo, quanto mais cedo o fizermos, de maneira coerente e efetiva melhor (p. 281).

Apesar de todas as limitações e dificuldades que possam ser encontradas, principalmente no ensino de LIC, já que são muitas as questões que o permeiam, precisamos buscar, assim como afirma Rocha (2007), fazer cumprir o propósito da educação, sem deixar de considerar as vivências e perspectivas que nosso aprendiz já possui, buscando desenvolver o aluno de maneira integral, e, para isso, quanto mais cedo se iniciar essa jornada, melhor.

Diante da crescente oferta de ensino de LIC no Brasil, diferentes pesquisas brasileiras têm se dedicado a refletir sobre a questão no cenário nacional. Assim sendo, a próxima seção visa discorrer sobre as contribuições dos estudos sobre LIC realizados no país, de modo a situar as contribuições que esta dissertação pretende trazer para reflexões sobre a temática.

1.2 Pesquisas brasileiras sobre o ensino de língua inglesa para crianças

De modo a apresentar um panorama dos estudos realizados no Brasil acerca da temática desta pesquisa, parto do levantamento feito pelo grupo de pesquisa FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), criado e liderado pela professora doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli, desde 2014. No *site* do grupo, estão elencados seus trabalhos, divididos em quatro grandes temáticas: ensino de línguas estrangeiras para crianças; formação de professores de línguas estrangeiras para crianças; avaliação no ensino de línguas estrangeiras para crianças; e bilinguismo. Tendo em vista o objetivo geral desta dissertação, discorro aqui sobre o levantamento relativo ao primeiro tema.

O grupo de pesquisa identificou 78 dissertações publicadas, desde o ano de 1987 até 2021, sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças. Dessa forma, para obter um panorama mais contemporâneo do que as pesquisas têm discutido especificamente acerca do ensino de inglês para crianças no Brasil, busquei os trabalhos escritos nos últimos seis anos, ou seja, elaborados entre 2016 e 2021. Para isso, fiz a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dessas pesquisas, buscando identificar o objetivo de cada uma delas. Com este refinamento, a revisão bibliográfica aqui apresentada reúne 22 trabalhos sobre o tema.

Referente ao ano de 2016, o grupo identificou um total de oito pesquisas na área, das quais sete relacionam-se ao inglês. Em relação ao trabalho de Santos (2016), o qual constitui uma dissertação, é possível sintetizar que a autora realizou sua pesquisa sobre a fala privada como ferramenta de ensino-aprendizagem de LI. De acordo com o texto de Santos (2016), a fala privada “é definida como um diálogo que o indivíduo promove consigo mesmo e sua função recai na necessidade da autorregulação, autodirecionamento e autorreflexão” (p. 07). Os participantes da pesquisa foram constituídos por quinze crianças, com faixa etária entre quatro e cinco anos, pertencentes à classe média alta, de uma turma chamada “*Kindergarten I*”, e a instituição em que elas estudavam não foi mencionada. A coleta de dados se deu por meio da gravação de áudio e vídeo e, posteriormente, foi feita sua transcrição. A partir da análise dos dados coletados, a pesquisadora concluiu que “a fala privada desempenhou um papel importante na aprendizagem dos sons das letras na língua inglesa pelas crianças” (p. 186). Ela apontou também que a fala privada pode ser uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

Já Agra (2016), em sua pesquisa de mestrado, buscou investigar como o processo de interação contribui para a modificação da relação das crianças com a LI, bem como tratou da inserção da língua mais cedo na vida escolar dos alunos. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Maceió, e o público da instituição, de acordo com a autora, é, majoritariamente, de baixa renda. Os participantes da pesquisa foram os alunos, a coordenação da escola e a professora titular da turma. Os estudantes possuíam entre 10 e 11 anos de idade, e faziam parte de uma turma de 5º ano que, de acordo com o texto, era composta por 26 alunos. Para a coleta de dados, a pesquisadora realizou entrevistas com os participantes, além de planos de aulas, diários de aulas, produções dos alunos e gravação de áudio das aulas. A autora apontou que, durante todo o estudo, os alunos tiveram a oportunidade de interagir com vários “outros” e isso contribuiu para que a relação deles com a língua inglesa fosse modificada.

Ainda no mesmo ano, Suzumura (2016), em seu trabalho de conclusão de curso, apresentou uma investigação do caminho percorrido até a proposição e adaptação de um material didático de língua inglesa utilizado em sala de aula. Para essa pesquisa, a autora realizou a análise de três coleções de livros didáticos destinados a crianças não alfabetizadas: (1) “*Teddy’s Train*”; (2) “*Cookie and Friends*” e (3) “*Playtime*”. Para a análise, Suzumura preparou uma ficha de critérios com 29 itens. Sendo assim, ao final da pesquisa, a autora constatou que muitas crianças em fase pré-escolar já estão expostas à uma LE. Entretanto, nem sempre elas são apresentadas a materiais didáticos que atendam à necessidade de sua

faixa etária, então os professores precisam realizar adaptações desses recursos para suprir a necessidade dos alunos. Além disso, ela apontou que existe uma insuficiência na literatura sobre os materiais didáticos em línguas estrangeiras.

No mesmo ano, Oliveira (2016) realizou uma pesquisa de mestrado sobre a formação dos professores de LI para crianças, em que a autora utilizou uma oficina de formação ofertada a professores, tendo como ferramenta de coleta de dados um questionário aplicado à professora participante da oficina. Já Secato (2016) abordou, em sua dissertação, as Políticas Linguísticas e as representações das práticas para a investigação sobre a atuação e a reflexão de professoras que atuam no “Projeto Londrina Global” do município. Para tal, a pesquisadora aplicou um questionário aberto, para 5 professoras participantes desse projeto, o qual consistia em implantar a LI nos primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Londrina. E, para finalizar as pesquisas listadas no ano de 2016, Buose (2016) buscou “investigar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa por meio de oficina com crianças do Programa Mais Educação” (p. 8). Assim, a pesquisadora utilizou a sequência didática para possibilitar a utilização dos gêneros textuais no ensino de LIC.

No ano seguinte, em 2017, foram identificadas quatro pesquisas referentes à temática. Garcia (2017) trata tanto da Hipótese do Período Crítico (HPC) quanto do ensino de inglês para crianças na fala das escolas bilíngues. Ainda naquele ano, Coutinho (2017) buscou analisar o planejamento implementado em um projeto de LIC, além de um diário de bordo no qual foi descrito o planejamento que foi executado. A pesquisa da autora objetivava contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas docentes. Outro estudo deste mesmo ano, realizada por Able (2017), investigou o papel do brincar no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no ciclo de alfabetização. Já Oliveira (2017) fez a análise do Programa Rio Criança Global (PRCG) e do material didático utilizado no programa.

Durante o ano de 2018, foram apresentadas quatro pesquisas. Primeiramente, Vieira (2018) investigou “os efeitos das emoções como experiência estética, lúdica e formativa para a aquisição da Língua Inglesa por crianças da pré-escola” (p. 09). Para a coleta de dados, foi realizada a observação de crianças nas aulas de LI, ou seja, a autora objetivou investigar os efeitos das emoções no processo de aquisição da língua inglesa pelas crianças. Ademais, a pesquisadora buscou observar a vivência livre dos alunos para o registro das emoções “em momentos de brincadeiras livres entre as crianças, conversas informais dos alunos, e qualquer outro momento que exemplificasse o efeito das emoções na aquisição da Língua Inglesa” (p. 10). Ainda, a autora apontou que foram inseridas atividades grupais e artísticas as quais favoreciam maior expressão de opinião e efeito das emoções pelas crianças. Ao final da

pesquisa, Vieira (2018) apresentou que “percebeu-se que as emoções vivenciadas pelas crianças nos contextos de mediação didática exercem influências na aquisição da Língua Inglesa” (p. 45). Sendo assim, ela complementou que a aprendizagem da LI pelas crianças se constitui a partir das trocas sociais dentro e fora da escola, e todos os agentes, sejam professores, colegas de classe, pais e até mesmo os meios de comunicação social, exercem influência na construção e desenvolvimento das habilidades e competências na aquisição da LE. A pesquisadora, ao concluir o trabalho, apontou também que “considera-se fundamental o papel ativo das emoções como elementos complexos neuropsicológicos, sociais e culturais a incidir sobre a aprendizagem influências determinantes na consolidação das expressões da Língua Inglesa” (p. 46).

Outro trabalho publicado no mesmo ano é o de Santos (2018), em que a autora trabalhou com a contação de histórias como ação social nas aulas de inglês. Já Teles (2018) discutiu o brincar no desenvolvimento do ensino de LIC, sendo que a pesquisa foi fundamentada no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural. Por fim, Reis (2018) investigou o ensino de inglês por meio de sequência didática do gênero história infantil.

Em 2019, também foram listados quatro trabalhos sobre o ensino de língua estrangeira para crianças. Avila (2019) investigou as motivações para a implementação e manutenção da LI no currículo de uma escola municipal ao norte do estado do Paraná. A instituição em questão atende o Ensino Fundamental I (EFI), do 1º ao 5º ano, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e conta com Sala de Recursos Multifuncional. Ao concluir a pesquisa, a autora evidenciou que “foi possível verificar, por meio das análises dos dados, diversas motivações para a inserção do idioma na escola as quais, nos ancorando no referencial teórico que sustentou esta pesquisa” (p. 167).

Ainda em 2019, Cruz (2019) buscou analisar as relações entre o ensino-aprendizagem de inglês e as multidimensões, tais como as dimensões afetivas, cognitivas, sociais, culturais e críticas do desenvolvimento das crianças participantes, além do ensino baseado em gêneros discursivos. Egressa do PPGL da UTFPR Pato Branco, Cirino (2019) analisou o desenvolvimento da oralidade na língua inglesa e apontou como a “mediação, a ludicidade, a afetividade etc, precisam ser levados em consideração para desenvolver a oralidade de uma língua estrangeira em crianças que estão no processo de desenvolvimento da língua materna” (p. 08). Finalmente, Silva (2019) investigou os efeitos de sentido da implantação do ensino de inglês no Ensino Fundamental I da rede municipal de Nova Lima. E, para isso, analisou os dizeres de professores de inglês que atuaram na implementação desse programa.

No ano de 2020, foram duas as pesquisas listadas. Silva (2020) buscou acrescentar ao segmento de LIC o trabalho com os gêneros rimas e enigmas, visando o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos. Já Bortoloti (2020) pretendeu discutir “sobre o modo como se dá o ensino de inglês na educação infantil (EI) de Guarapuava – PR, sendo seu objetivo geral a análise das diferentes práticas adotadas para o ensino de inglês na educação básica deste município” (p. 12).

Finalmente, no ano de 2021, também são listadas duas pesquisas. Magiolo (2021) investigou as contribuições que o gênero história infantil, por meio da sequência didática, pode oferecer para a educação linguística em língua inglesa na infância. Miranda (2021) analisou as “práticas pedagógicas de ensino de Língua Inglesa em uma sala de aula da rede pública de ensino de Belo Horizonte (MG), de modo a observar se elas conciliavam a perspectiva do Letramento Crítico” (p. 08).

Sendo assim, dos 22 títulos levantados a partir do mapeamento realizado pelo grupo FELICE, é possível observar que dois trabalhos (SUZUMURA, 2016; OLIVEIRA, 2017) tratam de questões relacionadas ao material didático para o ensino de LIC, enquanto que outros três trabalhos (OLIVEIRA, 2016; BORTOLOTTI, 2020; MIRANDA, 2021) fazem um levantamento sobre a formação dos professores de LIC ou sobre as práticas pedagógicas adotadas para esse segmento. Além disso, cinco pesquisas abordam a Sequência Didática, o trabalho com gêneros e a atividade social (BUOSE, 2016; SANTOS, 2018; REIS, 2018; SILVA, 2020; MAGIOLO, 2021). A discussão sobre o papel do brincar (ABLE, 2017; TELES, 2018) também está presente nas pesquisas elencadas, da mesma forma, o efeito das emoções e as multidimensões no ensino de LIC fazem parte do acervo de pesquisas, bem como o currículo e os efeitos de sentido na implementação dele no ensino de língua inglesa para as crianças (VIEIRA, 2018; CRUZ, 2019).

Dessa forma, após a verificação desses 21 trabalhos elencados, é possível argumentar que a presente pesquisa de mestrado pode contribuir com os estudos da área por se inserir em uma lacuna existente, de os trabalhos não abordarem, com relevância, aspectos relativos à perspectiva de empregadores de professores de inglês para crianças, de modo a explorar demandas e expectativas do mercado de trabalho no segmento. Há que se destacar que a maior parte das pesquisas aqui discutidas apresentam, como participantes, professores e/ou alunos, no que esta dissertação se difere, visto que traz a voz dos representantes das escolas. Por isso, nota-se a importância deste estudo, que visa contribuir com os trabalhos já realizados na área e apresentar o que as demandas do mercado de trabalho estão buscando nos professores de LIC.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A fim de situar o presente estudo em suas especificidades relativas ao ensino de LI para crianças, faz-se necessário discutir tanto a formação professores, de maneira ampla, bem como a formação de professores de LI, de modo específico. Essas questões são abordadas na próxima seção.

Quando nos referimos à formação inicial requerida aos professores para atuar na rede básica de ensino no Brasil, pressupõe-se que a formação aqui mencionada diz respeito àquela adquirida nos anos da graduação em licenciatura. Essa capacitação visa embasar, pela interação entre teoria e prática, os professores de diferentes disciplinas para atuar na educação, em escolas públicas e privadas, subsidiando-os com os instrumentos necessários para essa atuação de maneira adequada. Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996),

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Sendo assim, com base na legislação, é possível observar que, para atuar na educação básica, é necessário que o profissional tenha cursado o ensino superior em uma licenciatura plena. Já para a educação infantil é aceitável o magistério para atuar com crianças. Entretanto, houve a atualização deste documento, com isso, alguns itens foram reformulados, passando então a constar na lei, a partir de 2009, o seguinte artigo:

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

- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)
- IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; [\(Incluído pela lei nº 13.415, de 2017\)](#)
- V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Tendo em vista a atualização da legislação, passou a se considerar não somente a licenciatura plena, mas sim profissionais com notório saber, desde que eles possuam formação ou experiência profissional nas áreas afins em que irão ministrar os conteúdos, acompanhado de titulação específica ou prática de ensino. Também são considerados profissionais da educação aqueles graduados em qualquer área do conhecimento e que tenham feito complementação pedagógica. Entretanto, todos os requisitos apontam para a necessidade de subsídios teórico-práticos para que esses profissionais possam atuar nos diferentes segmentos da educação. Sendo assim, entendemos a importância não somente do conhecimento nas diversas disciplinas ofertadas nas licenciaturas, mas também dos aspectos pedagógicos que são essenciais dentro da sala de aula.

Ao considerar que o intuito deste estudo é investigar, de maneira específica, a formação requerida aos professores de língua inglesa para crianças, é necessário partirmos, inicialmente, das discussões sobre formação dos professores em geral, para então tratar do perfil específico dos profissionais abordados nesta pesquisa.

Se tratando da formação de professores, Placco (2006) aponta que a função primordial do professor “é formar cidadãos plenos, capazes de intervenção digna, produtiva e consciente na sociedade, este deve ser, então o foco de sua formação” (p. 251). A autora indica também que a formação do professor deve fomentar “seu desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo” (p. 251). De acordo com Passoni (2010), “os programas de formação – sejam eles de natureza inicial ou contínua – ao longo de suas existências têm buscado diferentes modos de formar professores, com o intuito de responder às variadas demandas a que são impostos: de cunho social, político, filosófico e econômico” (p. 18).

Desse modo, percebe-se que a formação desse profissional vai muito além de aprimorar os conhecimentos requeridos em sala de aula. Assim, a formação, seja ela inicial ou continuada, tem um papel fundamental na instrução e constituição do professor não só como profissional, mas também como indivíduo, como mediador do conhecimento e formador de opiniões. Ou seja, nas mais diversas dimensões, essa formação implica diretamente no desenvolvimento do aluno como cidadão crítico e ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

No que tange a temática da formação docente, Placco (2006) e Liberali (2010) apresentam discussões que nos auxiliam na compreensão deste processo. Inicialmente, Placco (2006) apresenta as dimensões da formação e do trabalho do professor que precisam ser desenvolvidas. Essas dimensões são propostas para a formação dos professores em geral,

portanto, relacionam-se de maneira pertinente à discussão proposta neste estudo, sendo elas “dimensões técnica, ético- política, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico-reflexiva, estética e cultural, dentre outras, as quais são atravessadas pela dimensão ética e pela intencionalidade do formador e do formando” (PLACCO, 2006, p. 252).

A dimensão técnico-científica, segundo a autora (2006), diz respeito ao conhecimento teórico necessário ao professor para atuar no contexto de sala de aula. E além desse conhecimento teórico aliado à prática, ele deve ser capaz de percorrer por outros tipos de conhecimento que contribuam para a prática efetiva do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a formação de professores de LIC necessitaria estar aliada tanto à proficiência do profissional quanto aos conhecimentos pedagógicos de atuação com a faixa etária, para que os dois conhecimentos se complementem e possam contribuir de maneira positiva na prática desse docente.

A dimensão da formação continuada deve ser compreendida como o interesse e a motivação do profissional pelo constante aperfeiçoamento, bem como pela pesquisa sobre sua área de trabalho e sobre a sociedade. Placco (2006) sugere que o professor é um profissional que deve estar sempre se atualizando, pois senão será facilmente superado. Ela aponta também que esta formação contínua vai muito além de fazer “cursos e treinamentos”, visto que precisa ser uma “inquietação contínua” na busca de novos conhecimentos para que o professor possa fazer um processo de construção e reconstrução de si mesmo e de sua prática.

Sobre a dimensão do trabalho coletivo do projeto pedagógico, Placco (2006) também afirma que o trabalho isolado é ineficaz, desse modo, os professores e profissionais da educação devem se reunir para fazerem um trabalho transdisciplinar com os professores-aprendizes, para trabalhar sua “multiplicidade”. A autora ainda aponta a necessidade de desenvolver o trabalho cooperativo dos alunos-professores. Placco (2006) defende a interação entre os professores para a realização de projetos pessoais e institucionais, e que isso deve ser fruto de um projeto político-pedagógico- institucional. Dessa forma, para o profissional de LIC, essa dimensão precisa acontecer de forma a ampliar a prática do professor e atualizar tanto sua metodologia quanto ao que se refere às crianças, tendo em vista as novas demandas apresentadas por elas diariamente.

Já na dimensão dos saberes para ensinar, o professor deve buscar conhecer seus alunos em sua “totalidade”, ou seja, conseguir perceber as dificuldades e particularidades de cada aprendiz. Além disso, Placco (2006) afirma que o professor precisa entender o espaço de ensino como um espaço de transformações e de descoberta, e não de certezas acabadas. Ele

precisa também entender o processo de aprendizagem como pertencente a ambos, não somente ao aluno, para que esses construam o conhecimento juntos.

Para tanto, no que se refere ao professor de LIC, essa dimensão apresenta questões importantes para a prática docente, tendo em vista que os alunos de 3 a 5 anos demandam ainda mais atenção, já que a criança possui características distintas dos aprendizes mais velhos. Portanto, o professor necessita de uma prática mais cautelosa nesse sentido, auxiliando o aluno na construção do conhecimento e observando a cada passo as respostas que esse aprendiz dará, para então compreender o que funciona com cada uma dessas crianças.

Em relação à dimensão crítico-reflexiva, o professor deve estar sempre se questionando. Esse questionamento diz respeito não apenas ao seu agir em sala de aula, mas também a sua forma de sentir e pensar, visto que ele precisa conhecer seu próprio processo de “reflexão meta-cognitiva” para tornar-se um profissional mais crítico. Ou seja, o professor deve conhecer seu próprio processo de aprendizagem para ser capaz de regulá-lo. Nesse sentido, o profissional de LIC necessita também dessa reflexão, já que as demandas de LIC aumentam constantemente. Sendo assim, ele necessita de uma criticidade sobre sua prática para poder buscar ser sua melhor versão.

Ainda, a dimensão ética e política aponta que o professor deveria ter um entendimento claro dos objetivos do sistema educacional, bem como do seu papel na sociedade de acordo com a política e a ética vigentes. Ao contrário, como afirma a Placco (2006), não seria possível “propor e manter projetos políticos pedagógicos consistentes” (p. 259). Dessa maneira, para o professor de LIC, a dimensão ética e política está relacionada à hegemonia do inglês, já que, atualmente, a língua pode ser uma ferramenta de acesso ou uma barreira de interação no mundo.

E, por fim, a dimensão estética e cultural evidencia que o formador deveria proporcionar ao formando um maior conhecimento cultural, pois o professor que não tem a vivência de experiências culturais não será capaz de proporcionar a experiência aos alunos. De acordo com Placco (2006), é por meio da cultura que se constrói a identidade do professor como profissional e pessoa. No que se refere ao profissional de LIC, essa dimensão se refere a propiciar ao aluno o acesso à cultura do país no qual se utiliza a língua a ser estudada, já que essa experimentação cultural auxilia na formação integral do aprendiz.

Enquanto isso, as contribuições de Liberali (2010) referem-se aos tipos de reflexão que permeiam o trabalho do professor, e, por consequência, incidem nos processos de

formação inicial e continuada, sendo eles: a reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão crítica.

A priori, sobre a reflexão técnica Liberali (2010) a partir de Romero (1998) discute a respeito aos conhecimentos teóricos e à busca pelas respostas às dificuldades encontradas na prática diária, visto que “a teoria aparece como fonte de explicar e transformar a ação” (LIBERALI, 2010, p. 27). Nesta perspectiva, o professor busca aplicar as teorias para resolver as questões necessárias, sem analisar e avaliar as práticas já utilizadas, pois “sua maior preocupação seria a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins” (LIBERALI, 2010, p. 27). Simultaneamente, a reflexão prática, discussão na qual a autora ainda se vale de Romero (1998), esta busca tentar resolver os problemas ou “encontrar soluções para a prática na prática” (LIBERALI, 2010, p. 28), e “há a clara tentativa de compreender as ações a partir de sua experiência e conhecimento de mundo” (LIBERALI, 2010, p.28).

Por fim, a reflexão crítica é a retomada das duas reflexões anteriores, porém levando em consideração as questões morais: “o interesse aqui está centrado em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os praticantes” (LIBERALI, 2010, p. 31). Portanto, “agir como educador crítico teria em sua base dar voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagem, e utilizar a linguagem crítica condizente para tratar problemas cotidianos” (LIBERALI, 2010, p.34). Ou seja, essas reflexões permeiam o trabalho do professor de LIC, à medida que interferem tanto na prática desse profissional quanto na formação, de maneira a contribuir positivamente para a prática desse docente.

Ademais, podemos destacar os apontamentos das autoras sobre o desenvolvimento profissional do professor como cidadão crítico, os quais Placco (2006) aponta na dimensão estética e cultural e Liberali (2010) na reflexão crítica. Esses corroboram com o que é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) sobre as competências gerais da Educação Básica.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Considerando as discussões apresentadas, verifica-se que é preciso promover o desenvolvimento profissional do futuro professor em todas as dimensões e reflexões

propostas pelas autoras, para que assim o profissional possa exercer um papel de protagonista tanto em sua prática docente quanto na formação e desenvolvimento profissional. Dessa maneira, o foco principal de sua formação deve ser promover a inclusão social do aluno em “sua complexidade, o aluno em sua multiplicidade, o aluno em suas possibilidades, o aluno em suas necessidades singulares e coletivas” (PLACCO, 2006, p. 251), bem como “a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva” (BRASIL, 2001, p. 9), conforme aponta a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.

O mesmo documento afirma que a formação inicial possui papel crucial na preparação profissional, ao propiciar aos professores a apropriação de determinados conhecimentos para que eles apliquem as suas experiências no seu próprio processo de aprendizagem, e que desenvolvam as competências necessárias para agir nesta nova situação. A formação do profissional neste nível deve incentivá-lo e instigá-lo a buscar conhecimento a todo o momento, explorar as possibilidades, investir na própria formação, bem como usar sua sabedoria, criatividade, percepção e capacidade de interagir com os outros. Conforme apontam Haddad (1998) e Bortolotti (2020), é relevante destacar que a existência de um documento que norteie e apoie a prática docente é interessante, porém não se deve perder de vista a dinâmica complexa que se implica na formação do professor.

Nessa perspectiva, baseado na Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, apresentada em 2000, um parecer preliminar para a instituição dessas diretrizes foi elaborado e apresentado em 2001, e posteriormente, em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura, de graduação plena. Sendo assim, nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou e aprovou as seguintes resoluções relativas à legislação para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior: CNE/CP nº 01/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019.

As Diretrizes de 2002, sobre a formação inicial e continuada de professores da educação básica, em cursos de nível superior, apontam que:

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação; VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores; (BRASIL, 2002, p.04).

Evidencia-se, dessa forma, que, na proposta apresentada pelas Diretrizes de 2002, a prática do professor não poderia ficar reduzida e/ou isolada. Isto é, no processo de formação, a prática do profissional não deveria ficar restrita somente ao estágio, mas deveria ser constante e articulada ao curso. Além disso, a proposta buscava incentivar o professor pesquisador, tendo em vista que aponta a qualidade e quantidade de recursos à disposição desse profissional. Levando em consideração as discussões realizadas até então, é evidente a importância do incentivo da formação inicial e continuada do docente, visto que o profissional poderá, a todo o momento, estar atualizando-se e buscando desenvolver as dimensões citadas por Placco (2006) e Liberali (2010).

De acordo com o trabalho publicado por Eliana da Silva Felipe (2020), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), após se passar mais de uma década da aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, o Ministério da Educação definiu novas diretrizes para a formação de professores e encaminhou a CNE. Isso ocorreu durante o governo da presidente Dilma Rousseff, o que posteriormente, com o *impeachment* da governante, abriu precedentes para a desarticulação da resolução. Entretanto, a proposta foi aprovada em julho de 2015, sendo nomeada como Resolução CNE/CP nº 2/2015. De acordo com Bortolotti (2020), essa resolução foi originada a partir dos esforços dos educadores, sendo que ela contemplava o que eles pensavam e defendiam, de modo a apresentar aceções sobre a formação inicial e continuada. Portanto, as diretrizes propõem uma conexão entre a formação inicial, a valorização do profissional e o ensino. Existe também uma vinculação entre pesquisa e extensão, de forma a articular teorias e práticas, buscando o aprimoramento profissional, visto que esses preceitos objetivam uma formação ampla, integral e crítica dos profissionais e, por consequência, de seus alunos.

Para tanto, de acordo com Felipe (2020), após o *impeachment* da presidente, em 2016, a resolução passou a ter condições para ser revisada, já que se objetivava que alguns preceitos da resolução de 2002 voltassem à tona, tais como o da “simetria invertida”, que se refere ao preparo do professor acontecer em lugar similar àquele em que vai atuar. Ademais, durante esse processo de revisão, tornou-se obrigatória a utilização da Base Comum Curricular (BNCC) como referência para os currículos dos cursos de formação de professores, trazendo realmente de volta a “simetria invertida” proposta pelas Diretrizes de 2002.

Posteriormente, sem muita discussão com a sociedade brasileira, o parecer CNE/CP nº 2/2019 foi aprovado, em dezembro de 2019, com os seguintes apontamentos sobre a formação inicial e continuada:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

[...]VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente [...] (BRASIL, 2019, p.02-03).

Para, além disso, Felipe (2020) discute que o que se pode observar é que o parecer 02/2019 objetiva priorizar um único caminho de formação. Ao invés de aumentar a flexibilidade necessária para programas de ensino de instituições de formação, aparenta pretender reduzir a competência profissional dos professores à aprendizagem essencial, entendida como básica, estipulada pela BNCC. A visão de formação ampla, integral e cidadã apresentada na Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi substituída pela ideia de formação básica, ou formação essencial.

Neste trabalho, visamos discutir os aspectos necessários à formação do professor, mais especificamente do professor de LI para crianças. Se justifica então a importância desse tema, visto que a formação inicial possui papel crucial no desenvolvimento do futuro professor. Nesse sentido, buscamos identificar, por meio desta pesquisa, qual é a formação necessária ao professor de LI para crianças, visando compreender o que as instituições de ensino esperam da qualificação deste profissional. Sendo assim, discutiremos, a seguir, as questões relacionadas especificamente à formação do professor de LI.

2.1 A formação de professores de LI

Como já discutido anteriormente, sabe-se que a procura e o interesse por aprender a língua inglesa vem crescendo nos últimos anos. Portanto, devido ao fato de que a licenciatura

em Letras é o curso que possibilita a habilitação para lecionar este idioma, é plausível esperar que os profissionais formados nesta graduação sejam capacitados para atender às necessidades de quem deseja adquirir a língua. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001).

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. (PARECER CNE/CES 492/2001 Seção 1e, p. 50).

O curso de Letras deve, então, contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades diversas, tais como, em termos de recepção e produção de textos, dominar: o uso de formas orais e escritas da língua portuguesa ou de línguas estrangeiras; a análise e reflexão crítica sobre a língua como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; os preparativos profissionais que são feitos para a dinâmica do mercado; dominar os conteúdos básicos como objeto do processo de ensino do ensino fundamental e médio; e dominar os métodos e técnicas de ensino que permitem a transferência de conhecimentos para os diversos níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30).

Sendo assim, entende-se que o curso de Letras visa formar profissionais competentes nas diversas áreas que abrange, de modo que o futuro graduado desenvolva essas competências no decorrer de sua formação para que se torne um profissional apto a atuar interdisciplinarmente com as mais diversas áreas. Tendo em vista os apontamentos citados sobre a formação que o curso de Letras objetiva propiciar ao futuro professor, observamos que, ao se tratar da formação de professores de LI para crianças, não existe nenhuma competência de atuação em relação a esse segmento que seja mencionada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras. Isso pode ocorrer pela até então falta de regulamentação sobre o ensino de LIC, isto é, pelo fato de “não haver um documento de referencial curricular específico para ensino de LE na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental I” (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010, p. 67).

Contudo, recentemente e pela primeira vez no contexto brasileiro, o CNE publicou a primeira versão de um documento, o qual foi rediscutido e reescrito, passando então a regulamentar a Educação Bilíngue no Brasil: a súmula das Diretrizes aprovado em 09/07/2020. O texto inicial aponta algumas questões importantes que nos últimos anos têm sido pauta recorrente na comunidade educacional, inclusive as questões referentes à formação

de professores de inglês para crianças, a qual é o foco de nosso trabalho. Essas questões, que até hoje não tinham espaço em nenhum documento curricular específico, podem se desdobrar em novas regulamentações a partir desta Resolução. Após as devidas discussões o documento passou então a chamar-se Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, e ainda aguarda a homologação.

Dentre as discussões presentes neste documento, são apresentados alguns tópicos mais relevantes, como o conceito de bilinguismo e uma espécie de definição de escola bilíngue, embora, nesta primeira versão, isto não esteja apresentado de maneira clara. O documento também aborda uma proposta de tempo escolar para cada uma das línguas.

Apesar de algumas instituições de ensino adotarem medidas relacionadas a essa questão – como, por exemplo, a inserção de disciplinas optativas sobre o ensino de inglês para crianças, ou cursos de extensão -, com a Resolução, serão necessárias adequações no currículo do ensino superior, bem como nos documentos reguladores da educação básica. Diante disso, fica evidente a necessidade de reformulações nos currículos do ensino superior, mais especificamente na formação em Letras, que hoje não atende às demandas da educação bilíngue.

Já no que diz respeito à formação de professores, o texto apresenta que: “Art. 2º Professores de escolas bilíngues em todos os níveis e etapas da educação básica devem ter licenciatura na segunda língua ou teste de proficiência” (PARECER CNE/CES, Parecer Educação Bilíngue, 2020, p. 19). O que podemos compreender, a partir desse primeiro texto, é que será priorizada a formação em Letras, sem levar em consideração a formação de profissionais em Pedagogia, licenciatura voltada à preparação de professores para atuar na educação infantil e no ensino fundamental I. Tal questão tem causado preocupação, visto que a formação em Letras, apesar de subsidiar o profissional com proficiência na língua, atualmente não dá aos acadêmicos e futuros professores elementos necessários para compreender as fases e necessidades infantis. Enquanto isso, a formação em Pedagogia prepara o professor no que se refere às características da faixa etária, mas não no que se refere aos conhecimentos linguísticos imprescindíveis para esse ensino.

Portanto, faz-se necessária a discussão sobre os conhecimentos desejáveis ao professor de LI para crianças. Segundo Tonelli e Cristovão,

entendemos que o professor de LIC deva: dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentado em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e

teoria estão intimamente imbricadas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra; entre outros aspectos (2010, p. 68).

Isto é, o professor de LI para crianças precisa possuir os mesmos conhecimentos sobre o uso da língua do que o professor de LI para outras faixas etárias, porém, além dos conhecimentos citados acima, o professor de LI para crianças precisa conhecer as especificidades e características da faixa etária. Por isso, concordamos com Tudida e Tonelli:

a formação do professor de LI para crianças precisa ser especial e diferenciada da formação do professor de LI para outras faixas etárias pois os conhecimentos teórico-metodológicos e o perfil do professor de LIC é diferenciado. Crianças aprendem de maneiras diferentes, pertencem a uma realidade diferente do adulto por exemplo, dependendo da idade não são capazes de trabalhar com conceitos abstratos, o lúdico faz parte de sua realidade. O perfil destes alunos exige do professor um treinamento e formação diferenciados. (2014, p.747).

Dessa maneira, podemos compreender que é necessário um bom conhecimento dos conteúdos, bem como das metodologias, para ensinar LI para crianças. Sendo assim, somente a formação em Letras, sem os conhecimentos das fases de desenvolvimento da criança, além dos métodos para ensiná-las, pode não ser o suficiente para capacitar um professor a trabalhar com essa faixa etária. Também, somente o curso de Pedagogia pode não ser capaz de instrumentalizar o professor de maneira completa, pois de nada adianta saber de que maneira trabalhar com as crianças e entender seu desenvolvimento, se o professor não possuir proficiência na língua a ser ensinada.

De modo a pautar a atuação dos profissionais que têm atendido o ensino LIC, torna-se relevante a discussão sobre as escolas bilíngues no Brasil, para que possamos compreender a modalidade bilíngue, bem como suas especificidades e demandas para a formação de docentes para estes contextos em ascensão.

3 AS ESCOLAS BILÍNGUES NO BRASIL

Com o crescimento da procura pela educação bilíngue no país, evidenciou-se a necessidade de se ter clareza sobre as características desse ensino. As raízes históricas dessa modalidade de ensino provêm de países como Estados Unidos e Inglaterra, nos quais o ensino bilíngue surgiu como uma tentativa de integração da população imigrante, e em lugares como a Irlanda, em que esse ensino surgiu como forma de reivindicação dos direitos linguísticos de minorias nacionais (LAGARES, 2018).

Ainda, pesquisas apontam que, no Brasil, não ocorreu de forma diferente (DASCENO, 2013; SOARES, 2009). Com a colonização brasileira, houve a imposição da língua por parte dos colonizadores, sendo que o objetivo principal, na época, era evangelizar os nativos, consequentemente, eles precisariam ser bilíngues para que a comunicação acontecesse. Contudo, o ensino bilíngue passou a ser utilizado em sala de aula somente por volta do século XX.

Nessa perspectiva, Lagares (2018) aponta que existem duas situações distintas vinculadas ao bilinguismo, “o ensino que emprega duas línguas e o ensino para crianças de línguas minoritárias” (p. 84). Corroborando com esse pensamento, Megale (2019), em sua obra “Educação Bilíngue no Brasil”, discute a existência de dois grandes domínios para a educação Bilíngue: um voltado para a elite, que seria o ensino de duas línguas; e outro para grupos minoritários, que, como Lagares (2018) aponta, é o ensino das línguas minoritárias, sendo que o ensino para esses grupos minoritários é pouco operado no Brasil.

Ademais, o ensino de inglês para crianças tem sido mais evidente para as elites brasileiras, em especial em escolas privadas. De acordo com Megale (2019):

Por educação bilíngue voltada para alunos das classes dominantes, entende-se uma Educação quase sempre de caráter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior (p.15).

Para tanto, tendo em vista a crescente demanda dessas instituições, buscamos observar e discutir as regulamentações e caracterizações para a denominação bilíngue. Como mencionado na sessão anterior, recentemente foi publicado um parecer que se refere à educação bilíngue. Ou seja, até pouco tempo atrás, não havia uma regulamentação específica para a definição de uma escola bilíngue, mas, de modo geral, o que entendia-se é que a proposta pedagógica dessas instituições se baseava na extensão da carga horária para a disciplina de língua estrangeira, bem como na utilização da imersão total durante as aulas, isto

é, há somente o uso da segunda língua, sem o auxílio da língua materna. Dessa maneira, iremos discutir as definições da educação bilíngue, de acordo com alguns autores, de modo a verificar as diferenças e semelhanças em relação ao que o parecer nos apresenta. Iniciando as discussões com a definição desse conceito, Megale (2019) discorre que

A definição do conceito de Educação Bilíngue é complexa e pode variar em diferentes contextos, pois depende de uma série de aspectos, entre eles a comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o *status* econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamentação para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno (p. 21).

Concordo com a autora no que se refere à complexidade do conceito, e buscando verificar essas variações de definições, encontramos o que Lagares (2018) apresenta. Assim como Megale (2019), o autor discute diversos modelos ou formas de ensino bilíngue, os quais ele divide em “Formas Fracas de Ensino Bilíngue” e “Formas Fortes de Ensino Bilíngue”. As formas classificadas por Lagares como fracas são: submersão linguística; submersão linguística com aulas de retirada; ensino segregacionista; ensino bilíngue transitório; ensino geral (com uma língua estrangeira); e ensino separatista. Já as formas consideradas fortes são: o ensino bilíngue por imersão, que tem por objetivo que os alunos sejam efetivamente bilíngues, portanto, o currículo é formulado para esse fim; a manutenção do ensino bilíngue em língua patrimonial, a qual ocorre quando a língua minoritária é usada como meio de instrução, “sendo o objetivo conseguir o pleno bilinguismo dessas crianças que vivem num meio social onde outra língua é hegemônica” (LAGARES, 2018, p.86); o ensino bilíngue de dupla direção, que “acontece quando há um número aproximadamente igual de crianças de língua majoritária e minoritária na mesma turma” (LAGARES, 2018, p. 87), nesse sentido, são utilizadas as duas línguas como instrumento de ensino, para que seja alcançado um alto grau de bilinguidade; e, por fim, o ensino bilíngue geral, em que o ensino é estruturado sobre a utilização de dois idiomas majoritários, além da língua materna, com o objetivo de promover o trilinguismo da população.

Sendo assim, o autor aponta que “há diferentes modelos de ensino considerado bilíngue, que existem em situações sociais diferentes e com objetivos políticos também diversos” (LAGARES, 2018, p. 88). Esse panorama nos mostra o quanto esse conceito é amplo bem como a importância de se discutir e estabelecer normativas para que o ensino bilíngue realmente exista. Já o PARECER CNE/CES (Parecer Educação Bilíngue) apresenta o conceito de bilinguismo, de modo a estabelecer requisitos para que as instituições possam ser classificadas como bilíngues.

Contemporaneamente, conceitos de bilinguismo envolvem tanto **aspectos linguísticos como sociais e culturais**. É visto como bilíngue alguém que “regularly use two or more languages in their everyday lives” (usa duas ou mais línguas no seu cotidiano), (Grosjean, 1989). Ou seja, o conceito abrange graus de domínio linguístico e apropriação cultural decorrentes da frequência e da qualidade de uso da segunda língua, dos contextos envolvidos, dos interlocutores e dos meios disponíveis para a interação (BRASIL, 2020, p. 09).

O documento apresenta, assim como Lagares (2018), algumas possibilidades de bilinguismo, tais como: bilinguismo sucessivo, bilinguismo simultâneo, bilinguismo dominante, bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo.

Conceitos comumente utilizados para demarcar o processo temporal de aquisição compreendem “bilinguismo sucessivo” – no qual a segunda língua é aprendida posteriormente à língua materna; e “bilinguismo simultâneo” – no qual as duas línguas são aprendidas simultaneamente, a exemplo de quando os pais falam línguas diferentes. Com relação à qualidade do processo temos o “bilinguismo equilibrado” – no qual há balanceamento no desenvolvimento das línguas; e “bilinguismo dominante” – no qual uma língua predomina sobre a outra. Isso infelizmente ocorre em comunidades indígenas, quando a segunda, língua portuguesa, solapa a língua indígena originária. Quando ambas as línguas são igualmente valorizadas, temos um “bilinguismo aditivo”; quando apenas uma o é, temos um “bilinguismo subtrativo”. Em síntese, o fenômeno do bilinguismo na contemporaneidade abarca distintos pontos de vista e conceituações, sobretudo em razão de certo senso comum de que o fenômeno linguístico e cultural não é estanque. (BRASIL, 2020, p.10).

As definições apresentadas pelo documento parecem relacionar-se com a interação entre as línguas, nesse sentido, parecem não considerar aspectos mais complexos relativos à comunidade e contextos de uso, diferente das definições de Megale (2019) e Lagares (2018) - ambos baseados em Baker (2001) - que já apresentam aspectos mais complexos. A regulamentação de questões referentes às escolas bilíngues é imprescindível, pois, “nesse sentido, a simples adição de horas de instrução na segunda língua não configura uma educação bilíngue” (BRASIL, 2020, p. 09). Isto é, ainda de acordo com este documento, para ser caracterizada como bilíngue, a instituição deve apresentar as metodologias que serão utilizadas, os materiais didáticos e os pressupostos teóricos que irá adotar, esses em consonância com os apontamentos feitos no parecer. Para tanto, Megale (2019, p. 22) afirma que

Para delimitar o que entendo sobre o conceito de Educação Bilíngue, apoio-me, inicialmente, em Hamers e Blanc (2000, p. 189), que descrevem Educação Bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. É importante ressaltar que, dessa perspectiva, não se compreendem como Educação Bilíngue programas nos quais a língua adicional é ensinada como matéria e não utilizada para fins acadêmicos, ou seja, para a construção de conhecimentos em áreas diversas.

Dessa forma, é possível observar que o simples aumento da carga horária, como mencionado anteriormente, ou o ensino de uma língua estrangeira como disciplina isolada, e não para a instrução de outras disciplinas por meio da língua estrangeira, não caracterizam o ensino bilíngue. Essa questão tem se tornado a maior dificuldade para a caracterização das instituições, tendo em vista as diversas definições e entendimentos sobre o bilinguismo. Ainda de acordo com Megale (2020), uma das razões pela qual essas variações acontecem são as concepções de língua/linguagem que são adotadas por divergentes especialistas, o que pode contribuir para caracterizações de ensino bilíngue dentro das instituições.

Além disso, em paralelo com a dificuldade de caracterização de educação bilíngue, coloca-se a questão que nos propomos a investigar neste estudo: a formação requerida aos professores para atuar no contexto do ensino bilíngue para crianças.

Frente a muitas discussões que perpassam a existência dessa modalidade educativa, deparamos com uma questão central, que é a formação do educador que atua nesses contextos. Ora, parece óbvio que, se cresce o número de escolas, cresce também a demanda por professores, não é mesmo? Embora pareça óbvio, ainda não estamos ofertando cursos no Ensino Superior que abordem essa realidade (MEGALE, 2020, p. 15).

De fato, como já discutido na sessão que se refere à formação de professores de LI, o curso de Letras não dá suporte para que o professor trabalhe com crianças, bem como o curso de Pedagogia não o instrumenta com os conhecimentos linguísticos necessários. “Logo, o trabalho do professor requer um conjunto de conhecimentos que não podem ser aprendidos espontaneamente, ou seja, é preciso investir na formação desse profissional” (MEGALE, 2020, p. 15). Por isso, não há dúvidas de que é preciso que algumas instituições se atentem a esse conceito de ensino bilíngue, bem como é imprescindível que os profissionais estejam qualificados, seja por meio da formação inicial ou continuada.

Diante deste cenário, a caracterização do currículo das escolas bilíngues também se destaca como um elemento a ser melhor compreendido. Assim sendo, discutiremos, a seguir, aspectos relativos a esses currículos, de modo a relacioná-los ao perfil do docente de LIC esperado para atuar nestes contextos.

3.1 O currículo das escolas bilíngues

Até então, com a falta de regulamentação das diversas modalidades do ensino bilíngue, as escolas dessa modalidade não contavam com orientações para um currículo

específico a ser seguido. De acordo com Moura (2010), podemos observar, essencialmente, três principais currículos da educação bilíngue que vinham sendo adotados: o currículo complementar, o currículo bilíngue opcional, e o currículo integrado.

O currículo complementar consiste em classificar as disciplinas e isolá-las uma das outras. Esse currículo não prevê a integração das disciplinas ou dos conteúdos, portanto, o “currículo complementar funciona como se fossem dois currículos diferentes, duas escolas diferentes” (MOURA, 2010, p.07). Nessa modalidade de currículo, o aluno estará sob a imersão parcial da língua, já que, no período regular das aulas, o ensino é mantido no formato tradicional.

No caso do currículo bilíngue opcional, como o próprio nome sugere, o engajamento do estudante é opcional. Ou seja, não se estende a todas as crianças da escola, apenas àquelas que os pais optarem pela modalidade. Então, essas permanecerão por um período de tempo maior na escola, estando dentro da modalidade de imersão parcial, assim como o currículo complementar, uma vez que a grade regular também permanece inalterada.

Por fim, a modalidade de currículo integrado, diferentemente das duas modalidades anteriormente mencionadas, as quais fragmentam e distinguem as disciplinas e áreas do conhecimento, o “currículo é organizado em torno de um princípio amplo que abrange todas as áreas que o compõem, de forma interdisciplinar” permitindo a imersão total na língua (MOURA, 2010, p. 9). Isto é, todas as disciplinas integram tanto o ensino do idioma quanto os conhecimentos previstos pelas diferentes disciplinas do currículo.

Dentro desses currículos, aparecem duas modalidades de ensino bilíngue, o de imersão precoce total ou parcial. Moura (2010) afirma que grande parte das escolas bilíngues vinha planejando os programas bilíngues em uma dessas duas modalidades, sendo que “na imersão total a carga horária de ensino é toda dedicada à segunda língua, de forma que esta é a língua oficial da escola, falada por todos os professores com as crianças, que geralmente se comunicam entre si na língua materna” (MOURA, 2010, p. 05). A justificativa para a adoção desta modalidade é a máxima exposição possível da criança à língua durante o tempo em que estiver na escola, de modo a deixar a utilização da língua materna para o ambiente familiar.

Já “na imersão parcial uma parte, geralmente pequena, da carga horária ocorre na língua materna da criança, o que é justificado pela necessidade de valorizar a língua materna e evitar que a criança dissocie a língua da escola da língua de casa” (MOURA, 2010, p. 05). Ademais, essa questão ficaria a critério da instituição e seria definida de acordo com a realidade e a demanda a ser suprida.

Em relação aos diferentes currículos, Moura (2010, p. 06) discute sobre o currículo complementar, o qual é pautado na adição de carga horária destinada ao desenvolvimento dos conhecimentos na segunda língua. Isto, segundo a autora, causaria a fragmentação do ensino, já que

Não se prevê integração entre os conhecimentos ao acesso dos alunos nem é necessária comunicação e planejamento conjunto por parte dos professores das disciplinas. Há, por isso, uma forte fragmentação dos conhecimentos. E em se tratando da educação bilíngue, há geralmente uma cisão entre as línguas de instrução, que ficam bem separadas. (MOURA, 2010, p. 07).

Sendo assim, essa fragmentação acarretaria prejuízos para a escola como um todo, visto que, no currículo, não está prevista a articulação das línguas, então essa questão ficaria a cargo do estudante. É como se a escola possuísse dois currículos distintos e fosse duas escolas distintas, uma vez que o professor que ensina português não terá interação e integração das atividades com os professores da segunda língua. Entretanto, a fragmentação desses conteúdos vai contra os preceitos do bilinguismo, tendo em vista que Vogel e Garcia (2017, p. 2), a partir de Grosjean (1982), afirmam que “espera-se que os bilíngues sejam equilibrados e operem como dois monolíngues em um”¹³. Relembrando que aqui a discussão de bilinguismo é ampla e trata-se da interação de duas diferentes línguas, mas no nosso caso específico, nessa pesquisa abordaremos o par português-ínglês. Dessa maneira, com a fragmentação desses conteúdos, o falante não terá a oportunidade de transitar pelos usos que fazem das línguas.

A este respeito, por mais que este não seja o foco deste estudo, é relevante mencionar o conceito e os estudos sobre a translinguagem. Discussões contemporâneas apontam que essa ideia de esperar que o estudante seja dois monolíngues em um, pode não ser a mais adequada, uma vez que concepções mais atuais, como a da translinguem, não compreendem o idioma como um sistema linguístico isolado, de maneira que as línguas existem de forma simultânea na mente do bilíngue. Isso é um dos pontos que diferem o falante de mais de um idioma do monolíngue, por isso a ideia de dois monolíngues em um pode ser refutada.

Ademais, Garcia (2009) em Vogel e Garcia (2017, p. 03) utilizam a noção de translinguagem para argumentar que pessoas bilíngues usam espontaneamente os recursos linguísticos, “sem levar em conta as categorias de linguagens nomeadas- para fazer sentido e se comunicar”¹⁴ (2017, p. 3). Portanto, sob essa perspectiva, seria possível formar alunos que

¹³ Tradução nossa para: “bilinguals are expected to be balanced, and operate as two monolinguals in one”.

¹⁴ Tradução nossa para: “without regard to named language categories—to make meaning and communicate.”

são capazes de transitar entre as duas línguas, utilizando-as como um sistema integrado e não fragmentado.

No que se refere ao currículo opcional, esse é definido por ser um tempo extra ofertado pela instituição, sendo que aqueles estudantes cujos pais optarem pelo currículo bilíngue para seus filhos, permanecem na escola por mais tempo, de modo a receber um complemento de seus estudos no inglês (MOURA, 2010, p. 08). Dessa maneira, Megale (2019) apresenta o método corroborando com o pensamento de Moura (2010) e ainda acrescenta que essas atividades podem ser realizadas “por meio de projetos desenvolvidos nessa língua, seja em aulas baseadas na abordagem CLIL” (p. 25).

Também de acordo com apresentação de Megale (2019) sobre o tema, o “*Content and Language Integrated Learning*” (CLIL) é uma abordagem educacional com duplo enfoque no qual a língua adicional é utilizada para aprender e ensinar tanto o conteúdo como a língua” (p. 25). Ou seja, nessa perspectiva, o ensino ocorre integrando as línguas e os conteúdos, de maneira a trabalhar de forma interdisciplinar. Ao se tratar do currículo bilíngue integrado, tanto Moura (2010) quanto Megale (2019) apontam que, nesse viés, o ensino se dá com o português e o inglês integrados, de modo a considerar as diversas áreas do saber, levando em conta a não fragmentação do conhecimento. Sendo assim, as instituições que adotam essa perspectiva “possuem um único currículo, com base no qual são feitas escolhas no que se refere a quais componentes curriculares serão ministrados em inglês ou em português” (MEGALE, 2019, p. 24).

Em paralelo a estas reflexões de acadêmicos da área, no contexto educacional brasileiro, não podemos perder de vista o parecer da educação plurilíngue, que está aguardando homologação. O documento, que teve sua versão preliminar publicada em 09 de julho de 2020, busca padronizar e normatizar questões sobre a escola bilíngue que até então não estavam sendo observadas. Desse modo, a proposta do currículo bilíngue propõe questões como:

Art. 2º As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.

§ 1º Somente podem utilizar a denominação de escola bilíngue aquelas que se enquadrarem nos termos deste artigo.

§ 2º As Instituições educacionais que ofertem todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) devem ter projeto pedagógico bilíngue que contemple todas as etapas, para que possam ser denominadas como escolas bilíngues, cuja implantação pode se dar gradativamente.

§ 3º As Escolas que não ofertem currículo bilíngue em todas as etapas de ensino devem comunicar essa escolha à comunidade escolar e, em decorrência, não podem utilizar a denominação de escola bilíngue.

Art. 3º As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares (BRASIL, 2020, p. 24).

O parecer defende, portanto, a utilização do currículo integrado, bem como a utilização das duas línguas para o ensino dos componentes curriculares. Ademais, sobre os itens a serem incluídos na organização curricular, temos que ela deverá incluir:

I - disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, sendo responsabilidade da escola cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica; e
II - disciplinas da Base Diversificada do Currículo¹⁵ a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da Base Comum¹⁶ ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas. (BRASIL, 2020, p.26)

Em face disto, o parecer aponta questões tanto para a organização curricular das instituições bilíngues quanto para as que optarem por uma carga horária estendida em uma língua adicional, de forma a estabelecer que sejam ofertadas disciplinas ministradas na segunda língua de instrução, cumprindo o componente curricular de língua portuguesa. Já para a proposta das disciplinas de base diversificada, essas podem ser ofertadas em formato de disciplinas ou então de projetos transdisciplinares que desenvolvam as habilidades e competências necessárias ao aprendiz.

Para aquelas instituições brasileiras que adotarem currículos internacionais – sendo que escolas internacionais seguem os parâmetros do país ao qual se vincula (se a escola for britânica, por exemplo, seguirá o currículo britânico, de modo que a criança aprenderá como se estivesse naquele outro país) –, é necessário garantir que essa adoção não irá acarretar prejuízos para o currículo brasileiro. O mesmo se aplica para escolas de comunidades imigrantes, conforme os artigos 13 e 14 das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue.

¹⁵ A parte diversificada enriquece e complementa a Base Nacional Comum, de modo a prever o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, 2013, p. 32).

¹⁶ Entende-se por Base Nacional Comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas, e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2013, p. 31).

Art. 13 As Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais devem garantir que o currículo internacional não prejudique o desenvolvimento e avaliação do estudante no currículo brasileiro.

Art. 14 As Escolas Internacionais fundadas por comunidades de imigrantes procedem conforme os acordos bilaterais dos seus estatutos de fundação, observando-se o disposto nesta Resolução (BRASIL, 2020, p. 26).

No que diz respeito aos currículos que algumas instituições vinham adotando, como o currículo bilíngue complementar e optativo, o documento aponta que:

§ 1º Nas situações previstas nos incisos I, II e III, o currículo bilíngue deve ser necessariamente oferecido a todos os estudantes.

§ 2º Quando o currículo bilíngue for oferecido de modo optativo, na forma de atividades extracurriculares ou complementares aos estudantes, a escola deve explicitar essa escolha ao seu público e informar que a instituição não se enquadra como escola bilíngue, nos termos do Art. 2º desta Resolução (BRASIL, 2020, p. 25).

Dessa maneira, as instituições que estavam utilizando esses currículos - complementar e optativo - e decidirem manter esse viés, devem deixar claro à comunidade que a instituição não se enquadra como escola bilíngue. Nesse sentido, o parecer aponta que as escolas que até o ano de 2020 denominavam-se bilíngues, deverão adequar-se aos termos propostos pelo parecer, e terão um prazo, de acordo com os níveis de ensino, para os ajustes necessários.

4 UMA REFLEXÃO SOBRE CRENÇAS

Diante da discussão apresentada sobre a formação de professores e a formação de professores de LIC, esta seção tem por objetivo fazer uma reflexão acerca de algumas crenças e expectativas que permeiam o ensino do idioma para este público, de modo a pautar aspectos relativos às expectativas de formação e atuação dos professores para suprir essa demanda. Esta discussão é necessária, nesta pesquisa, tendo em vista que o ensino de língua inglesa para esta faixa etária, bem como a formação e a prática dos profissionais para atuar neste segmento, é cercado de conceitos e crenças socialmente construídos, os quais projetam um perfil aos docentes.

Para pautar estas crenças, a fim de identificá-las e discuti-las, primeiramente precisamos compreender o conceito de crenças. Para tanto, iniciaremos esta discussão abordando o conceito de “crenças” no âmbito geral, e, posteriormente, refletiremos sobre as relações e implicações de crenças especificamente no contexto em foco, de modo a relacioná-las à formação de professores de LIC.

Dentro do referencial teórico da área, Azevedo e Lemos (2018) argumentam que todo sistema de crenças é baseado na percepção comum de um grupo de pessoas que podem ou não constituir a verdade, ou, mais precisamente, a realidade acerca de uma questão em específico. Nessa mesma perspectiva, observamos o que Kobarg, et al. (2006, p. 99) discutem:

Crenças são definidas como um conjunto de informações que as pessoas possuem sobre um determinado objeto, servindo de suporte para tomadas de posição diante de uma situação e representam as ideais sobre como favorecer o alcance aos objetivos. Então, é também possível afirmar que as crenças funcionam como fatores intermediários (mediadores) na relação existente entre valores e comportamentos ou práticas parentais.

Ademais, Barcelos (2007) aponta que o conceito de crenças é quase tão antigo quanto nossa existência, visto que desde que os indivíduos passaram a se constituir como seres pensantes, começaram a acreditar em diferentes coisas. Sob esse viés, a autora cita que crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 02).

Sendo assim, observamos que as crenças exercem forte influência sobre os indivíduos nos mais diversos campos, visto que elas podem perdurar ou não, mas a realidade é que nada se forma sem crenças, pois, conforme argumenta Azevedo e Lemos:

a religião, a filosofia e a ciência não se formam sem as crenças, e, tudo o que for afirmado pela manhã poderá ser negado à tarde. Assim, os valores e as crenças de uma geração, podem ou não serem aceitos pela geração seguinte, de modo que as informações que produzimos e recebemos diariamente têm um objetivo claro, que é o de estabelecer um parâmetro, uma verdade, uma alavanca (ARQUIMEDES) com a qual movemos nosso mundo e crenças (AZEVEDO E LEMOS, 2018, p. 53).

Isto é, formulamos crenças sobre todas as coisas. A partir do momento em que estamos inseridos em uma sociedade, compartilhamos pensamentos, visões e opiniões, já estamos formulando crenças, tendo em vista as definições anteriormente apresentadas. Desse modo, de acordo com Schön (1987, p. 36), “apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos a aceitar como realidade¹⁷”. Ou seja, essas crenças exercem influência em tudo o que realizamos no decorrer de nossas vidas, pois são incorporadas a nossa realidade, bem como interferem em nossas ações e julgamentos.

De acordo com Barcelos (2007), as pesquisas sobre as crenças vêm aumentando no Brasil desde os anos de 1990. A autora aponta que estes estudos podem ser divididos “em três períodos: um período inicial que vai de 1990-1995, um de desenvolvimento e consolidação que vai de 1996 a 2001, e o período de expansão que se inicia em 2002 e vai até o presente” (p. 111). Portanto, estas pesquisas, que ainda estão em expansão, são de extrema importância, posto que “as crenças humanas são o que de mais humano existe e estão imbricadas pelo desenvolvimento de outras áreas do saber como a antropologia, a química e a agricultura, bem como situam-se na origem de toda e qualquer formação cultural” (AZEVEDO; LEMOS, 2017, p. 241). Portanto, há crenças em todos os campos de nossas vidas, seja pessoal ou profissional.

O fato é que algumas dessas crenças podem exercer influência tanto de forma positiva quanto negativa nos indivíduos. Assim como Azevedo e Lemos (2017) discutem, “as crenças exercem forte influência sobre os indivíduos, tornando-se forças propulsoras de cura ou de morte, causando ora bem-estar, ora desconforto psíquico, chegando ao desenvolvimento patológico” (p. 53). Desse modo, à medida que o indivíduo limita suas ações ou pensamentos em função de tomar determinadas crenças como verdade, observa-se as chamadas crenças

¹⁷ Tradução nossa para: “our perceptions , appreciations , and beliefs are rooted in world so four own making that we come to accept as reality”.

centrais e periféricas. De acordo com Barcelos (2007), as crenças centrais referem-se àquelas que “são mais resistentes à mudança” (p. 117), isto é:

As crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”) (BARCELOS, 2007, p. 117).

Tendo em vista que tais restrições ou resistências à mudança podem impactar na construção do conhecimento dos sujeitos em relação a diferentes questões que permeiam suas vidas, é importante que essas crenças e expectativas possam passar por uma ressignificação.

Paralelamente, as crenças periféricas são mais relacionadas aos gostos individuais dos indivíduos e, diferentemente das centrais, possuem menos conexões com outras crenças, o que, conseqüentemente, aponta para uma maior possibilidade de desafiar-las e então redefini-las. Ou seja, em relação às crenças mais centrais ou mais periféricas, para que sejamos capazes de ressignificá-las, é preciso que tenhamos um repertório de experiências mais extenso, para que assim possamos atribuir novos sentidos a essas crenças, e, por consequência, ao conhecimento que possuímos sobre os aspectos em questão. Sobre isso, Barcelos (2007) comenta:

A visão mais recente, entretanto, sinaliza para modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. As crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais (p. 114).

Sob essa perspectiva, a cada geração, com a evolução dos pensamentos e ideais, é possível haver a ressignificação e a modificação de entendimentos e ações a partir dessas crenças e expectativas. Isto é, “a evolução do homem de uma condição primitiva a uma condição racional só foi possível a partir do momento em que ele construiu e aceitou as formas de sentir, pensar e agir logicamente” (AZEVEDO; LEMOS, 2017, p. 241). Ademais, com maior repertório e entendimento lógico sistematizado dos acontecimentos do cotidiano, há uma maior chance de ressignificação das crenças e, por conseguinte, dos saberes dos indivíduos.

Richardson (1996) afirma que “crenças (e valores) estão implicados em todos os aspectos de nossas vidas. As crenças e expectativas influenciam como atendemos,

interpretamos e respondemos aos eventos e aos envolvidos neles¹⁸” (p. 191). Corroborando com esse pensamento, Barcelos (2007) aponta que “as crenças exercem um forte impacto em nosso comportamento” (p. 06), assim, na formação e na atuação profissional não seria diferente.

As mais diversas profissões estão permeadas por infinitas crenças socialmente construídas, as quais são perpetuadas de geração para geração. Dessa maneira, na formação profissional e, mais especificamente, na formação de professores, podemos encontrar inúmeras crenças e expectativas que emergem, as quais impactam diretamente nas práticas destes docentes. Assim como Richardson (1996) e Barcelos (2004) citam que as crenças influenciam em nossas ações e comportamentos, nos setores profissionais elas podem interferir desde a escolha de carreira até o que se entende como capacidade de aprendizado ou exercício de funções. A este respeito, é importante atentarmos para o fato de que, por vezes, essas crenças influenciam negativamente os indivíduos, limitando-os por pensamentos de inferioridade e negatividade relativos à profissão.

Tendo em vista que a presente pesquisa tem foco no contexto de ensino de LIC, em sua relação com a formação de professores, faz-se necessário que abordemos a discussão sobre crenças em relação a esta realidade.

4.1 Crenças e expectativas sobre ensino de inglês para crianças e suas relações com a formação de professores

Com o foco definido, esta pesquisa busca evidenciar aspectos referentes ao ensino de LIC, especificamente da faixa etária de 3 a 5 anos de idade, em contexto de escola privada bilíngue ou internacional. Tendo em vista a crescente busca por esse ensino, objetivamos discutir as crenças e expectativas que permeiam o ensino de LIC, pelas perspectivas dos gestores escolares, e, à luz do referencial teórico, identificar as principais crenças e expectativas que emergem nesse contexto, de modo a discuti-las em relação a um perfil delineado à formação de professores de inglês.

A priori, o ensino de LI, por si só, é permeado por inúmeras crenças e expectativas. No que diz respeito ao ensino de LIC, são evidenciadas questões pontuais, as quais perpassam a formação dos professores para suprir essa demanda ou até a forma que esse ensino deve acontecer. Essas têm sua formação devido à ausência de diretrizes e especificações claras para

¹⁸ Tradução nossa para: “beliefs (and values) are implicated in all aspects of our lives. Beliefs influence how we attend, interpret, and respond to events and those involved in them”.

formar esses docentes. A falta de clareza sobre pré-requisitos, perfil e exigências de formação profissional abre precedentes para muitas crenças sobre o que se deve ou não fazer em relação ao ensino de LIC.

Ao pesquisarmos sobre a temática das crenças no ensino de LIC, a partir do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, foram encontrados cerca de 289.854 resultados para “Crenças sobre o Ensino de Inglês para Crianças”¹⁹, somente nos últimos 6 anos, sem considerar as pesquisas realizadas em outras plataformas.

Ao analisarmos as crenças que a literatura da área já identifica neste contexto, frequentemente nos deparamos com a ideia de que o aprendizado tende a ser mais fácil na infância. Tal crença parece ganhar fundamento ao basear-se na Hipótese do Período Crítico (HPC), discutida inicialmente por Lennerberg (1967) e então por Johnstone (2009), entre outros autores. Essa hipótese indica que, durante a infância até o início da puberdade, as crianças aprendem com mais facilidade, devido à maturação do cérebro.

Neste viés, Santos e Mendes (2009) realizaram uma pesquisa intitulada “‘Língua Inglesa para Crianças?’: Crenças de Professores e Equipe Pedagógica sobre o Ensino de Língua inglesa para Crianças”. Neste trabalho, as pesquisadoras elaboraram um questionário, respondido por professoras. A partir das respostas, as autoras pontuaram que “foi possível verificar que todas as participantes da pesquisa acreditam que a criança entre 5 e 10 anos de idade têm facilidade para aprender uma nova língua, o que caracteriza também a crença popular de que ‘quanto mais cedo melhor’” (p. 02).

Entretanto, ainda existem muitas discussões acerca deste assunto, tendo em vista que muitos outros fatores contextuais, além de biológicos, podem influenciar na aprendizagem das crianças. Dessa forma, não existe um consenso entre os autores que discutem a HPC sobre qual seria realmente a melhor idade ou se existe uma idade adequada para iniciar o ensino formal da língua inglesa.

Outra crença relaciona-se à formação do professor de inglês para crianças. Pelo senso comum, parece haver um entendimento de que, em função de o aprendizado ser considerado mais simplificado na infância, não é necessário muito conhecimento na língua-alvo para ensiná-la a este público. Contudo, sabemos que existem diversos fatores que influenciam na aquisição da LI e na proficiência do professor, os quais possuem uma relação direta com o bom desenvolvimento desse ensino. Nesse sentido, é importante ressaltar que, de acordo com

¹⁹ Pesquisa realizada no dia 08/07/2021 em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

Rocha (2007, p. 276), “os resultados da aprendizagem de línguas por crianças dependem substancialmente de diversos fatores, [...] como também proficiência, as habilidades e conhecimentos do professor em relação aos modos como a criança pensa e aprende as línguas”.

A este respeito, as pesquisadoras Santos e Mendes (2009) citam que as participantes de seu estudo foram questionadas sobre a formação necessária ao professor de LIC. As autoras mencionam que “três participantes parecem enfatizar a formação pedagógica em detrimento da formação linguística” (p. 02); outra participante considera ser suficiente somente a formação em Letras-inglês para suprir essa demanda; enquanto a última participante mencionada apresenta a junção das duas formações, tanto a formação pedagógica quanto a de Letras, como imprescindível para atuar nesse segmento. Apesar de o estudo focar em um grupo pequeno de docentes, as reflexões são representativas de um todo. Ou seja, evidenciam-se aqui três crenças sobre a formação do professor para atuar com LIC, as quais possivelmente seriam reafirmadas em outros contextos. Portanto, reafirmamos que a ausência de diretrizes específicas para a formação desse profissional abre precedentes para essas e outras crenças sobre o que se deve ou não fazer, e quem deve ou não atuar no ensino de LIC.

Há ainda mais uma crença comum no campo do ensino de LIC, a qual diz respeito à afetividade neste contexto. Aparentemente, a criança aprende mais e mais facilmente se ela se identificar com o professor, o que se refere à atitude da criança em relação ao docente. São comuns comentários que sustentam que alguém não aprendeu determinada disciplina pois não gostava do professor. Diante disso, é relevante observarmos o que a literatura nos apresenta sobre o assunto.

De acordo com Henri Wallon (2007, apud Gratiot-Alfandéry, 2010, p.37) , “a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa”, o que nos leva à discussão sobre a existência da afetividade, no qual o papel do professor é muito importante, já que os sentimentos e o estado emocional dos alunos interferem na aprendizagem. Assim, segundo esta discussão, o professor deveria proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem adequado, com atividades atrativas, desafiadoras, motivadoras e divertidas, o que nos leva a refletir sobre o quanto tais características podem e devem ser desenvolvidas nos processos de formação de professores de LIC. Para Leite e Tassoni (2006),

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). (p.05)

Dentro desta perspectiva, a afetividade está presente e é constituída por todas as interações sociais. Na sala de aula não seria diferente, visto que é por meio da afetividade que o professor é capaz de se aproximar dos estudantes, o que o leva a entender e observar as necessidades bem como as dificuldades individuais de cada aluno. Além disso, o sentimento que o professor possui em relação ao seu trabalho também é passado aos alunos.

Ademais, os aspectos afetivos impactam também em questões relacionadas à seleção dos materiais a serem trabalhados, pois a tendência é de que o professor opte por ensinar temáticas com as quais ele tem afinidade ou aquelas que ele possui maior afetividade, portanto, “como consequência, tende a se recusar a reconhecer vantagens de outras ideias, atividades ou materiais com os quais não têm familiaridade” (MADEIRA, 2008, p. 122).

Nessa perspectiva, evidencia-se que muito da prática do professor pode vir de suas crenças, isto é, do que ele acredita ser ou não eficaz no momento do ensino. Graves (2000) aponta que muitas das escolhas dos professores são baseadas em seus contextos, experiências, local de trabalho e crenças, sendo que o docente pode projetar suas crenças pessoais em suas práticas escolares, inconscientemente perpassando sua crença em relação ao seu estilo de aprendizagem.

Tendo em vista o foco deste estudo, por meio da análise das entrevistas de gestores que atuam em instituições nas quais há a oferta de LIC e atuam diretamente na contratação de professores para este contexto, pretende-se explorar como diferentes crenças permeiam a constituição do perfil projetado a estes docentes, de modo a refletir sobre as especificidades da formação destes profissionais.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, o objetivo é apresentar a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, retomo o objetivo geral e os objetivos específicos, descrevo a natureza da pesquisa, como se deu a coleta de dados e o perfil dos participantes, bem como aponto como os dados gerados serão analisados.

5.1 Natureza e objetivos da pesquisa

A presente dissertação, desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR), no campus de Pato Branco, na linha “Linguagem, Educação e Trabalho”, é de cunho qualitativo-interpretativista, tendo em vista que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), esta “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (apud WITTKKE, 2010, p. 809).

Além disso, é orientada pela abordagem sócio-histórica, pois, segundo Freitas (2002, p. 26), os estudos guiados por esta perspectiva, “ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto”. Ou seja, visam compreender não somente o sujeito, mas as relações dialógicas que ele constrói com o contexto no qual está inserido, uma vez que tal viés investigativo possibilita ao pesquisador estabelecer interrelações “do singular com a totalidade, do individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 29). Em suma, a pesquisa aqui apresentada pretende “compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28).

Assim sendo, o foco deste estudo é a formação de professores de LI para crianças, e possui como objetivo geral discutir as demandas de formação requeridas aos professores de língua inglesa (LI) para lecionar para crianças de 3 a 5 anos de idade em contexto de duas escolas privadas de Pato Branco, Paraná, a partir da perspectiva dos gestores destas instituições. Paralelamente, os objetivos específicos são: a) investigar a legislação e o panorama de estudos referentes à formação inicial e continuada professores para este contexto; b) identificar expectativas em relação ao perfil profissional do docente que leciona inglês para crianças em duas escolas privadas que atendem esta faixa etária, na cidade de Pato Branco, a partir da perspectiva dos gestores escolares; c) contribuir para com a definição e uma agenda de formação de professores de inglês para crianças na região.

5.2 Ética na pesquisa

Tendo em vista que este trabalho envolve seres humanos, faz-se necessária uma breve conceituação sobre a ética na pesquisa qualitativa com esta especificidade, a qual constitui a abordagem utilizada neste trabalho.

A priori, concordamos com Celani (2005) que “é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente” (p. 107). Corroborando com este pensamento, prezo, neste estudo, por uma pesquisa ética que compreenda as complexidades que constroem as condutas. Sendo assim, busco levar em consideração o papel do participante, já que a finalidade desta pesquisa é unicamente acadêmica.

Celani (2005, p. 109) também afirma que “[...] na pesquisa qualitativa: tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais”. Portanto, para a realização das análises, consideramos as construções sociais dos participantes bem como suas crenças, e isso foi feito com toda a ética, responsabilidade social e acadêmica necessária.

Para a realização desta pesquisa, foi preciso o registro e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UTFPR, por ser um trabalho que envolve seres humanos. De acordo com Nogueira e Silva (2012, p. 195), “várias instituições de ensino e pesquisa a exigir o encaminhamento para o CEP de toda e qualquer pesquisa ‘em seres vivos’, a fim de prevenir o risco de vida a qualquer ser vivo”.

Após o registro junto ao CEP, busquei identificar as escolas denominadas internacionais, bilíngues ou que atendiam as demandas de LIC da cidade em questão. Para tanto, inicialmente, realizei uma pesquisa no *site* do Sindicato das Escolas Particulares (SINEP/PR), a fim de encontrar o e-mail de contato dos responsáveis pela instituição; então, encaminhei uma mensagem indagando sobre a existência e disponibilização da lista das escolas denominadas internacionais e/ou bilíngues na cidade de Pato Branco-PR, explicando a natureza da pesquisa e a motivação da necessidade desta lista.

A partir da resposta dos representantes do Sindicato, com o fornecimento da lista dos estabelecimentos de ensino de interesse do estudo, entrei em contato as escolas por meio de ligação telefônica e/ou e-mail para fazer o convite aos coordenadores ou gestores das mesmas. Contudo, ao receber a lista do Sindicato, verifiquei que esta continha desde instituições de

ensino superior até cursos de inglês, o que não correspondia ao foco deste estudo. Sendo assim, optei por realizar uma busca na internet, através das mídias sociais das principais escolas privadas da cidade.

Desse modo, foi realizado contato telefônico com todas as que anunciavam em suas redes a oferta de ensino de LIC, o que correspondeu a um total de sete escolas. Dessas sete escolas, apenas duas manifestaram interesse em participar da pesquisa. Assim, a partir de contato telefônico, solicitei o endereço de e-mail das instituições e encaminhei todas as informações e detalhes por endereço eletrônico para os representantes das duas instituições que manifestaram interesse e disponibilidade em participar, de modo que apresentei nesta proposta suas respectivas cartas de aceite. No contato com estas duas instituições, expliquei que a pesquisa estava em apreciação pelo Comitê de Ética e a partir do momento em que houvesse a aprovação, retomariamos o contato para então prosseguir com a pesquisa.

Sendo assim, após registro na Plataforma Brasil e do trâmite iniciado em 26 de novembro de 2020, a presente pesquisa, registrada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, com o número CAAE: 45223120.4.0000.5547, foi aprovada para registro áudio-gravado em 05 de julho de 2021. A partir daí, foi retomado o contato com as instituições participantes com o objetivo de informar a aprovação no comitê de ética, e solicitar as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), bem como marcar a data e horário para realização das entrevistas.

5.3 Perfil dos participantes da pesquisa

As participantes desta pesquisa são duas gestoras de escolas privadas da cidade de Pato Branco que atendem à demanda de LIC. Para fins de caracterização e distinção, denominamos uma instituição como de grande porte e outra de pequeno porte. A escola de grande porte é situada na região central da cidade, e atende turmas do berçário até a 3ª série do ensino médio, ou seja, a instituição atende cerca de 600 alunos. A instituição de pequeno porte é situada na região central da cidade de Pato branco, sendo que no período da tarde são atendidas cerca de 130 crianças, contemplando, atualmente, turmas de berçário até o 4º ano do fundamental.

As participantes do estudo foram indicadas pelas instituições para responder os questionamentos sobre o assunto em foco. Para dar andamento ao estudo, primeiramente, foi realizada a entrevista com a representante da escola de pequeno porte. A participante

entrevistada é bióloga de formação, com habilitação em Ciência e Matemática e segunda licenciatura em Pedagogia. Ela é diretora e proprietária da instituição há cerca de dois anos, porém a escola possui mais de 60 anos de existência. Já a representante da escola de grande porte é formada em Pedagogia e atua há três anos na instituição como supervisora do programa bilíngue. Para esta participante, aplicamos as perguntas em formato de questionário, tendo em vista a sua disponibilidade para participar do estudo.

5.4 Coleta e análise de dados

Para a coleta de dados, elaborei uma entrevista semiestruturada (ANEXO 2), a ser realizada com gestores, coordenadores, diretores, supervisores ou demais representantes indicados pelas escolas da cidade de Pato Branco que deram o aceite para participação neste estudo. Entretanto, considerando a disponibilidade de tempo das respondentes, também foi possibilitada a participação por meio de entrevista por escrito (ANEXO 3), ou seja, pelo envio do roteiro da entrevista para que as participantes pudessem encaminhar suas respostas escritas, como um questionário, já para a entrevista realizamos a transcrição das falas (ANEXO 4). Desse modo, nos valem de duas formas de coleta de dados, a entrevista e o questionário, compostos das mesmas perguntas.

Segundo Gil (1999, p. 109), a entrevista pode ser definida como uma técnica utilizada pelos investigadores para se apresentarem perante os entrevistados e realizarem perguntas, com o objetivo de obter dados que sejam de interesse para a investigação. Outrossim, o autor aponta que a entrevista é uma forma de interação social, e é adequada para a observação de informações sobre o que as pessoas sabem, creem ou esperam.

Dentre as vantagens de se realizar uma entrevista, o autor aponta que os dados obtidos por meio dela podem ser referentes a diversos aspectos da vida social. Ela também possibilita a classificação e quantificação desses dados, e é uma técnica eficiente para a obtenção de dados a respeito do comportamento humano.

Ainda de acordo com Gil (1999, p. 121), entende-se o questionário como uma técnica de pesquisa que consiste em um conjunto de perguntas realizadas para determinados sujeitos, para obter informações sobre diversos fatores, tais como as crenças, os sentimentos e os valores desse indivíduo. Em relação ao questionário, o autor lista, como vantagens, a possibilidade de anonimato das respostas; a facilidade para o participante, já que ele poderá responder as questões quando for mais conveniente; e o fato dos gastos com a locomoção, por exemplo, serem reduzidos.

Apesar de se constituírem como técnicas igualmente valiosas, é necessário reconhecer também suas possíveis limitações. Em relação à entrevista, podem ocorrer respostas “falsas”, consciente ou incidentemente, ou, no que se refere ao questionário, não é possível saber as circunstâncias em que esse foi respondido, o que pode causar dificuldades, já que se o respondente não compreender as instruções ou os questionamentos, ele não terá auxílio naquele momento. Ainda assim, as duas técnicas tornaram-se adequadas ao meu objetivo, haja vista que consegui, por meio de ambas, obter os dados necessários à pesquisa, desfrutando das vantagens que cada uma pode oferecer.

Para tanto, os questionamentos que formulei possuem o intuito de caracterizar três dimensões relevantes para a pesquisa: **o perfil do respondente**, para que possamos entender a motivação de ele/ela ter sido indicado/a pela instituição para fazer a entrevista; **a instituição e a prática pedagógica**, de modo a caracterizar o contexto em que o respondente se insere na instituição em foco, bem como as atividades específicas voltadas ao ensino de língua inglesa para crianças; e, por fim, **a seleção de professores e a formação profissional** dos docentes de língua inglesa que atuam na escola em questão, para identificarmos a formação requerida aos professores de LI para trabalhar com crianças de 3 a 5 anos neste contexto.

Para a entrevista realizada em julho de 2021, foram seguidos os respectivos procedimentos: realização de uma entrevista semiestruturada online na plataforma *Zoom*, áudio gravada, conduzida por meio do questionário previamente elaborado, contendo questões abertas, o qual foi enviado às participantes antes do encontro (Apêndice 2). Após a realização da entrevista on-line áudio gravada, foram feitas transcrições para a análise do material coletado.

Para o questionário, aplicado em setembro de 2021, utilizamos os mesmos questionamentos aplicados na técnica anterior, ou seja, o mesmo questionário previamente elaborado, contendo questões abertas. Contudo, desta vez, enviamos um arquivo através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, conforme solicitado pela respondente. Pela mesma plataforma, a participante retornou o instrumento com suas respostas, as quais foram utilizadas para as análises.

Após a análise inicial dos dados apresentados a banca de qualificação, observou-se a necessidade de complementar algumas informações obtidas, para tanto, formulamos um questionário complementar para suprir as lacunas, e aplicamos novamente esse questionário às participantes da pesquisa, por sua vez, levando em consideração a situação pandêmica decidimos aceitar as respostas desse questionário via *whatsapp*, sendo que uma das participantes optou por responder totalmente por áudio, e a outra utilizou o modelo de áudio,

juntamente com algumas das respostas por escrito.

O conjunto de dados obtidos por meio da entrevista foi transcrito e analisado, juntamente com os dados coletados através do questionário. Esta análise é a luz das contribuições do referencial teórico-metodológico sobre crenças para a identificação das manifestações discursivas, a partir das respostas das entrevistadas, acerca do que se projeta ao docente de LI no contexto de ensino para crianças. Assim, espera-se contribuir para discussões acerca do ensino-aprendizagem da LI para esta faixa etária, visando colaborar com a definição de uma agenda de formação de professores.

Para as respostas do questionário, a análise se deu por meio do tratamento das respostas da respondente, por escrito. Já para a entrevista, utilizamos a transcrição da gravação. Este procedimento nos permite analisar o diálogo oral com riqueza de detalhes, levando em consideração que os leitores não têm acesso aos áudios. Sendo assim, é a partir dos recortes das verbalizações que este estudo apresenta os aspectos do discurso observados no decorrer das entrevistas. A transcrição das gravações das entrevistas foi realizada com base nos critérios definidos por Preti (1999), representados no Quadro 01 abaixo:

Quadro 01 – Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nives de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em	(...)	(...) nós vimos que existem...

determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.		
Citações literais de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. estrangeira não precisa de nenhuma
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? Você está brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o cadenciamento da frase. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

Fonte: Preti (1999, p. 224)

6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresento a discussão e a análise dos dados, à luz das reflexões teóricas realizadas nas seções anteriores. Tendo em vista que a presente pesquisa visa discutir as demandas de formação requeridas aos professores de língua inglesa (LI) para lecionar para crianças de 3 a 5 anos de idade, em duas escolas privadas da cidade de Pato Branco, a partir da perspectiva dos gestores destas instituições, as análises buscaram identificar as principais crenças que emergem nesses contextos, de modo a discuti-las em relação à formação de professores de inglês. Desse modo, o estudo pretendeu discutir os dados considerando também a proposição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue (BRASIL, 2020), a fim de explorar os avanços e limitações impostas neste cenário.

6.1 Caracterização do contexto: a oferta de ensino de inglês para crianças em Pato Branco

De modo a caracterizar a oferta do ensino de língua inglesa para crianças na cidade de Pato Branco, foi realizada uma busca no *Google*, no dia 28 de setembro de 2021, com o termo “escola bilíngue Pato Branco”. Como resultado, inicialmente foram identificados os anúncios pagos de escolas, e, em seguida, a lista de instituições identificada pelo *Google Maps*. A partir das instituições listadas pelo *Google Maps*, iniciei a navegação pelos *sites* delas. Das seis escolas listadas na busca, os *sites* de duas delas apresentavam descrição/caracterização relativa ao ensino de inglês ou sistema bilíngue.

A primeira instituição listada, **Escola A**, apresentava uma descrição das atividades referentes ao ensino bilíngue oferecido, em inglês, como o contato com os conteúdos que são trabalhados em português e que contato aconteceria por meio de atividades lúdicas e experimentações. Entretanto, o *site* não apresentava nenhuma descrição do currículo utilizado ou de como essas aulas aconteciam. Além disso, foi possível observar, no *site*, que existia a oferta desse ensino nos segmentos de “Educação Infantil Bilíngue”, “Ensino Fundamental Bilíngue I” e “Ensino Fundamental Bilíngue II”. Para os segmentos do Ensino Fundamental Bilíngue I e II, o *site* apresentava a carga horária de 10 tempos de aula de inglês semanais; já para a Educação Infantil Bilíngue não foram apresentados indícios de carga horária, muito menos de quais materiais seriam utilizados. Portanto, o *site* possuía uma descrição um tanto quanto genérica em relação a essa oferta.

Já a segunda escola, **Escola B**, apresentava as aulas de um projeto bilíngue, no qual as crianças tinham contato com um espaço diferenciado, temático e exclusivo para a prática

desse ensino, mas, da mesma forma que a escola anterior, não caracterizava o currículo ou como esse projeto ocorria, nem em quais dias acontecia. Em relação à carga horária, era mencionado que esta seria “estendida desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental”. O *site* apontava que esse segmento é ofertado a partir dos dois anos de idade e estende-se até o Ensino Fundamental II. O material utilizado era de um sistema de ensino nacional, porém voltado à língua inglesa – com ênfase na comunicação oral e escrita. Um dos objetivos mencionados era tornar os alunos aptos a realizarem os exames internacionais de certificação em língua inglesa a partir do 5º ano do ensino fundamental.

Paralelamente, as demais instituições listadas na busca pelo *Google* não apresentavam nenhuma caracterização, descrição, ou informação específica. Apenas mencionavam a existência do ensino da língua inglesa na educação infantil.

O fato de algumas das escolas listadas pelo *Google Maps* não apresentarem especificações sobre o ensino de LIC, mostra que a divulgação desse segmento não é o foco da instituição, bem como que a escola talvez não possua nenhum diferencial nesse ensino que possa ser mencionado. Já as instituições que apresentavam descrições, mesmo que de forma genérica, podem ser consideradas uma espécie de referência no município quanto ao ensino de LIC. Entretanto, isso não significa que essas ofertas sejam melhores ou piores em relação às demais instituições, mas são propostas distintas, através das quais cada instituição visa suprir a demanda de seu público-alvo.

6.2 Análise: escola de pequeno porte

Retomando o objetivo principal desta pesquisa, o qual consiste em discutir as demandas de formação requeridas aos professores de língua inglesa (LI) para lecionar para crianças de 3 a 5 anos de idade em escolas privadas, a partir das perspectivas dos gestores destas instituições, é importante enfatizar que este estudo não pretendeu avaliar ou criticar as ponderações apresentadas pelos gestores das escolas em questão, mas sim identificar, analisar e discutir as demandas de formação de modo especial, com foco nas crenças que emergem nesse contexto.

No que tange a instituição de pequeno porte, a primeira coleta de dados consistiu na entrevista realizada com a gestora da escola, a qual atende cerca de 130 crianças, no total, em turmas de maternal, jardim I e II - na Educação Infantil - e 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I. A entrevista ocorreu por meio da plataforma *Zoom*, com duração aproximada de 20 minutos. Foram feitas 19 perguntas que haviam sido disponibilizadas previamente para

a respondente, as quais visavam caracterizar três dimensões relevantes para a pesquisa: **o perfil do respondente; a instituição e a prática pedagógica; e a seleção de professores e a formação profissional**, conforme já detalhado. Para as análises aqui realizadas, são apresentados trechos da entrevista, a qual pode ser observada na íntegra no Apêndice 1.

Para iniciarmos a discussão, ressaltamos que utilizamos E para entrevistador e R1 para respondente da escola de pequeno porte. Sendo assim, questioneei a respondente sobre o cargo ocupado dentro da instituição, de modo que ela afirmou ser a diretora pedagógica da escola. Observamos que, dentro da instituição de pequeno porte, existiam dois diretores: a respondente, denominada diretora pedagógica, e o diretor, o qual administrava a direção financeira da instituição.

Além disso, buscamos identificar a formação pedagógica da respondente, a qual era graduada em Biologia, com habilitação em Matemática e Ciências, e possuía segunda licenciatura em Pedagogia. Em relação à motivação de ela ter sido a indicada para responder os questionamentos, ela apontou que, como proprietária, tem a possibilidade de decidir e, como a orientadora pedagógica estava em licença maternidade, a respondente estava à frente da organização da escola naquele momento.

Então, passamos a caracterizar a escola e questionamos sobre a nomenclatura utilizada pela instituição.

E: uhum/ tá e aí agora um pouquinho sobre a escola é::: vocês utilizam algum tipo de denominação pra instituição? Por exemplo bilíngue é:: internacional ou não?

R1: Não uhm uhn! Não a:: não não a gente não tem uhn uhn.

E: E por que que vocês não/ não tem essa do/ denominação? Por que é o ensino regular ou é:: por que

R1: [é porque é o ensino:: é porque é o ensino regular e porque é que assim ó:: na verdade eu acredito que::: existe alguns convênios até de parceria de uso material/ de material de inglês que são por exemplo... num sei se é bem o caso mas a questão do material da Oxford que é um material de inglês riquíssimo, então para você ter você tem um certo selo alguma coisa assim na escola.. né? De utilização dessa plataforma enfim.. desse material é uma coisa que eu tenho bastante:: vontade mas como a escola a gente assumiu a dois anos ainda não deu tempo da gente fazer tudo que a gente quer.

É possível perceber que, do modo que a respondente compreende a utilização das nomenclaturas “bilíngue” e “internacional”, não considera adequado utilizá-las para identificar a escola, pois a instituição inclui apenas uma aula semanal do idioma nas turmas de jardim I e II, e são ofertadas duas aulas semanais para os anos do ensino fundamental. Ou seja, a simples oferta da disciplina de língua inglesa não basta para denominá-la bilíngue ou internacional, visto que as escolas bilíngues e internacionais utilizam, além da carga horária, um currículo diferenciado, bem como a forma de imersão é diferente das escolas regulares.

Enquanto as escolas bilíngues seguem a BNCC para nortear o currículo escolar, seja ele qual for, como mencionado na fundamentação teórica, as escolas internacionais seguem os parâmetros do país ao qual se vincula. Se a escola for britânica, por exemplo, seguirá o currículo britânico, de modo que a criança aprenderá como se estivesse naquele outro país. Portanto, cabe ressaltar que a resposta da gestora está de acordo com essas definições e demonstrou o entendimento e cuidado em relação à denominação.

Ademais, ao caracterizar a escola em relação à língua inglesa, a respondente enfatizou a utilização do material didático internacional como requisito para a denominação de escola bilíngue. A utilização de materiais de editoras de “tradição”, como a *Oxford*, na fala da gestora, parece um aspecto bem valorizado. A editora mencionada é estrangeira, de um país “central”, conforme a proposição de Kachru (1985). O autor propôs os três círculos concêntricos do inglês para explicar a difusão global do idioma. No círculo central, ou interno, encontram-se os países em que o inglês é a língua materna (Estados Unidos, Inglaterra, Reino Unido, etc); já no círculo externo estão os países em que o inglês é segunda língua (Índia e Nigéria, por exemplo); enquanto que no último círculo, em expansão, estão os demais países que aprendem a LI como língua estrangeira, tais como China e Brasil. Diante dessa classificação, a escolha da instituição por um material estrangeiro, de um país pertencente ao círculo interior, evidencia a discussão apresentada por Jordão (2005), na qual ela discute que

No Brasil, o inglês ainda é percebido como língua de *propriedade* dos países do círculo interior, acompanhado por um *mantra* carregado de superioridade cultural, histórica, moral, econômica, um mantra que nos apresenta a língua inglesa como a língua de culturas superiores de cultura da metrópole, do conhecimento verdadeiramente científico e confiável. (p. 05).

É possível depreender, então, que assim como Jordão (2005) aponta, que pelo fato de algo ser vinculado aos países do círculo interno, o material internacional gera maior interesse e a sensação de ser mais confiável, por exemplo, aos olhos dessa instituição, enquanto o material nacional não parece ser tão prestigiado. Isso remete também ao fato de que a respondente acredita que para que a escola possa ser denominada como bilíngue, ela precisaria justamente de uma vinculação com os países do círculo interno.

Entretanto, o tempo necessário para a implementação de um material de tradição aponta para uma tarefa mais complexa do que a do material nacional que vem sendo utilizado até o momento pela instituição. Além disso, a utilização obrigatória do material pode restringir, de certo modo, a ludicidade das aulas, sendo que os materiais, normalmente,

precisam ser “vencidos” com prazos estipulados, e nem sempre dão conta de trabalhar com os conteúdos de forma a contemplar a ludicidade.

Tal preocupação remete a uma visão mercadológica da escola, em que os pais compram os livros como um produto, portanto, eles precisam ser consumidos na íntegra e aproveitados até o final. De acordo com Passoni (2018, p. 157), “o ensino de inglês que depende da compra de materiais didáticos, assim como os cursos privados do idioma, resvala no poder aquisitivo dos estudantes brasileiros”. Desse modo, ao investirem o seu dinheiro em materiais didáticos, os quais muitas vezes custam caro, os pais cobram da escola para que esse seja aproveitado por completo, para que seu gasto seja justificado. Entretanto, deve-se levar em consideração o contexto, bem como se esse material supre a demanda que a instituição apresenta, além de ter em mente que muitas vezes serão necessários outros recursos que não o livro para o desenvolvimento das atividades.

Como parte da entrevista, foi lido um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, de modo a solicitar que a entrevistada comentasse as impressões e seu entendimento sobre esse trecho:

Art. 2º Professores de escolas bilíngues em todos os níveis e etapas da educação básica devem ter licenciatura na segunda língua ou teste de proficiência.

Art. 3º No âmbito de suas atribuições, os sistemas de ensino devem regulamentar a educação bilíngue no seu âmbito de competência estabelecendo:

I – requisitos de proficiência para os professores que atuam em escolas bilíngues.

II – condições de certificação de proficiência para professores e estudantes.

III – políticas de avaliação de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2020, p.19).

A respondente demonstrou considerar as diretrizes um avanço, tendo em vista que, até então, não se apresentavam nortes para esse ensino.

R1: Porque simplesmente dizer que a minha escola é bilíngue até as próprias duas aulas que eu tenho lá na grade da matriz curricular ela já diz que é uma escola bilíngue né? Porque eu tenho duas língua o português e o inglês Mas que forma que apresentada é o mínimo então para ser bilíngue ou para mim ter uma uma certificação dentro da minha escola para por e pra divulgar isso a conas mídias e trabalhar né fazer o aí diferencial né ai na educação eu acho que tem que ter uma norte sim a lei tem que regulamentar de que forma que vai ser feito

Ademais, a entrevistada indicou que sem o norte das diretrizes, somente as duas aulas de inglês ofertadas pela escola para o ensino fundamental I poderiam caracterizar o ensino bilíngue, assim como vem acontecendo com muitas instituições. Essa é uma crença que parece permear este contexto de ensino. Como já mencionado na seção de fundamentação teórica, a oferta regular da disciplina de língua estrangeira como disciplina isolada e não para a instrução de outras disciplinas, não caracteriza o ensino bilíngue. Contudo, pelo fato de as

diretrizes ainda não estarem em vigor, as caracterizações do ensino bilíngue, por diversas vezes, não seguem um padrão.

Outra observação é referente à certificação que a entrevistada mencionou pela segunda vez. Ao que parece, ela acredita que é necessária a vinculação com algum tipo de chancela externa, ao mencionar “um certo selo”, e que, a partir da utilização do material fornecido por um sistema, a escola poderia então passar a ser denominada bilíngue. Essa perspectiva apontada pela respondente pode ser relacionada com o conceito de *commodity* (HELLER, 2010), ou comodificação, o qual consiste na colocação da língua inglesa como um produto de compra e venda. À medida que a gestora apresenta a ideia de um selo, ela pareceu referir-se a um selo de qualidade de um produto, que, nesse contexto, é o inglês; paralelamente, a certificação seria a etiqueta de autenticidade desse produto, o que agregaria maior valor a ser pago sobre essa “mercadoria”.

Diante disso, como já discutido na fundamentação teórica, as diretrizes apontam que para ser caracterizada como bilíngue, a instituição deve apresentar as metodologias que serão utilizadas, os materiais didáticos, bem como apontar os pressupostos teóricos que irá adotar, em consonância com os apontamentos feitos no documento em questão. Sendo assim, é relevante uma especificação na legislação sobre a questão dos materiais didáticos, de maneira a ressaltar que somente a vinculação a esses materiais e editores de “tradição” não caracterizará o ensino bilíngue.

Logo, passamos para a temática referente à metodologia adotada pela instituição para esse segmento, a qual é um aspecto essencial: o modo que a escola apresenta o idioma para esses estudantes, quais os métodos utilizados. Principalmente ao ter conhecimento da complexidade de se atuar com crianças, esse é um ponto crucial para este trabalho.

[Prof a metodologia didático? A metodologia?
[isso]

R1: é o ensino lúdico a nossa escola toda ela é baseada no ensino lúdico... então a gente tem um material de::: um apostilado né:: que eu acredito que é um material de boa qualidade que a gente escolheu com muito carinho.. inclusive o material de inglês foi todo reformulado esse ano e::: a gente tá bem feliz com o material até porque ano passado --- eu não entendo da língua inglesa --- mas eu sabia que aquilo que a gente tinha no pacote da conquista ela não era suficiente.. e ai a gente precisava de alguma coisa melhor hum:: mais completa e::: pra minha surpresa quando eu tava separando o material complementar... ai o nosso kit da “NOME DO SISTEMA DE ENSINO²⁰” foi todo reformulado tanto que hoje a gente tem dois livros que compõe o kit então eu acredito que é um material que ta bem completo e é pra ser reformulado é pra ser reformulado esse ano o do fundamental 1 e é pra reformular toda a educação infantil esse ano pra ficar no mesmo modelo que ficou esse ano já o do fundamental maravilhoso inclusive..

²⁰ Por princípios éticos, optou-se por não identificar o nome do sistema.

[e porque]

[os encartes tudo]

E: e porque que esses métodos foram escolhidos? Porque que a ludicidade foi escolhida pra trabalhar na escola?

RI: Porque eu no::no decorrer do/ da minha carreira pedagógica que são ai 27 anos, né? Eu acredito que é o que mais da resultado é através do lúdico que você consegue fazer com que a criança tenha o entendimento real e construir o seu próprio conhecimento.

Quando questionada sobre a metodologia, a respondente citou a ludicidade, retomando, com destaque, a questão do material didático. A este respeito, apesar da reconhecida relevância dos materiais adotados para o ensino, Aquino e Tonelli (2017, p. 59) argumentam que “a oferta de *materiais didáticos* prontos e diversificados não garante a qualidade nas aulas de LIC”. Ou seja, o material didático não é capaz, por si só, de garantir a qualidade e a ludicidade nas aulas. Além disso, a gestora citou a metodologia lúdica, sobre a qual pedi mais detalhamento. Após a análise inicial dos dados, observei a necessidade de complementá-los, como, por exemplo, no que se refere a esse tópico. Por isso, no segundo contato, pedi se a respondente poderia dar mais detalhes sobre essa metodologia, o que é realmente o lúdico e como ele acontece nesse contexto escolar. Dessa forma, a resposta obtida foi:

Então assim oh..o conhecimento lúdico nada mais é do que o conhecimento construído pela própria criança. Então você apresenta o conteúdo pra ele mas ele mas acha alguma atividade prática onde se possa construir alguma coisa em cima daquele conteúdo... por exemplo quando você trabalha água aí você trabalha os três estados da água sólido líquido gasoso. Aí você faz uma atividade com barquinhos por exemplo a criança vê o movimento da água, barquinho de dobr:: dobradura, aí se você pegar o::: gelo o... gelo é o estado sólido da água aí o gasoso você trabalha de um... de um::: mini::: terrário que você consegue fazer a vaporização da água então você consegue trabalhar com criança de uma forma visual onde a criança possa sentir o conhecimento constroem junto então a criança memoriza isso outro exemplo de atividade lúdica, por exemplo ahh transportes aéreos, então teve uma prof minha que trabalho::: hã::: construiu um aviãozinho com eles e fez o movimento em uma cordinha uma cordinha usando o ventilador da sala então é uma forma que a criança consiga memorizar o conhecimento hã::: que tá na apostila de uma forma escrita mas que ela possa construir alguma coisa prática para ela conseguir memorizar então a gente fala que isso é lúdico onde gente constrói conhecimento como a criança, a criança faz parte do processo não é simplesmente ler ou simplesmente a professora falar mas criança ajuda assim na construção.

O que pode ser entendido em relação à ludicidade, aqui, é que a escola busca utilizá-la como ferramenta facilitadora da aprendizagem, principalmente na disciplina de LIC, que, por sua vez, pode apresentar desafios em sala de aula, pelo fato de ter muitas distinções em relação à língua materna, à qual os estudantes estão mais acostumados. Sendo assim, a respondente apontou experimentações concretas para a “memorização” dos conteúdos.

A este respeito, Silva (2020, p. 11) apresenta que essa ocorrência se deve ao fato de que as “atividades lúdicas costumam ser prazerosas, interessantes, divertidas, e permitem que os alunos se envolvam, tanto quanto os professores, em sua realização”. Além disso, a autora discute que a ludicidade está ligada ao sentimento de felicidade que a realização de certas atividades pode proporcionar, o que auxilia e facilita a sistematização desses conteúdos. Nesse sentido, para além da seleção de livros voltados a esta realidade, conforme discutido anteriormente, e a utilização da metodologia lúdica, é importante não perdermos de vista a seleção do professor e a formação do profissional para atuar na língua inglesa com crianças, buscando estabelecer um vínculo entre a formação e a prática docente de ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC).

Em face disto, a gestora foi questionada sobre a formação requerida, bem como o perfil acadêmico e as características prezadas para os professores de LIC da instituição.

E: é::: e aí quando vocês abre uma vaga para professor de língua inglesa para as crianças..qual que é a formação que vocês exigem ou que vocês priorizam no momento da contratação

R1:no mínimo mínimo pós-graduação?

E: e é letras ou pedagogia?

R1:é letras... letras inglês

E: uhum..tá Qual o perfil acadêmico e características que vocês prezam e no professor de LI para crianças?

R1: na verdade além dessa questão/ o professor pra trabalhar lúdico ele também tem que gostar porque na verdade demanda de bastante preparação das aulas com antecedência né:: trabalhar apostila é fácil transforma aquele conteúdo da apostila no/ no lúdico, eu acho que demanda bastante atenção Professor vontade e cargas horárias extras né..pra preparar Então a primeira a primeira coisa que a gente leva em consideração essa questão da vontade Professor também e fazer alguma diferença de transformar esse ensino num ensino de qualidade da criança consiga assimilar os seus próprios conhecimentos, né construir através da participação do aluno dentro da Concepção pedagógica, né? Que é o lúdico que a gente ta falando.

[uhum então pra seleção]

[acho que o primeiro seria isso professor bom ele tem que trabalhar aula lúdica né acho que o primeiro::: questão da ética também tem bastante Comprometimento é uma coisa acho que é uma coisa que a gente leva bastante em consideração....

O que se pode perceber é que o nível de formação requerido na instituição é de pós-graduação. Ademais, quando questionada sobre as etapas realizadas para a contratação, a respondente evidenciou que não existe uma prova para que a proficiência possa ser observada pela instituição, até porque a escola não conta com nenhum colaborador que consiga fazer essa verificação. Dessa maneira, a respondente confia em sua experiência para observar os candidatos em uma aula inaugural, que recentemente foi implementada para a contratação.

Na fala da respondente, existem indícios da priorização de aspectos pedagógicos, pois o fato destacar a necessidade de o docente cursar uma pós-graduação tende a contrariar a

crença de que para ensinar LIC não é necessário amplo conhecimento. Ademais, ao não exigir nenhuma comprovação de proficiência linguística por parte dos professores, mas sim uma aula inaugural para conhecer a prática do docente, a respondente parece valorizar mais os aspectos pedagógico-didáticos de gerenciamento de sala de aula do que o nível de inglês do profissional. Ou seja, pela fala da participante, é possível inferir que ela parece valorizar aspectos específicos da docência mais do que conhecimento do idioma, apontando assim que é mais importante o conhecimento pedagógico do que a proficiência. Para entender melhor o que a aula inaugural visa avaliar, no segundo contato com a entrevistada, perguntei se ela poderia dar mais detalhes, explicar como funciona e o que é observado nesta aula. Dessa forma, a respondente apontou que

R1: a gente geralmente dá alguns objetos e aí em cima daquilo que eu vou ter que:: tem que:: hã::: montar uma explicação, ou uma contação de história hã::com aquele contexto que a gente criou, e::: ou também a gente pede pro professor preparar uma aula, mas eu ainda gosto mais desse modelo do improvisado, que o professor tem que chegar e a gente apresenta alguns conteúdos um conteúdo e pe:: pede para ele simular uma aula dentro daquele:: daquele tema que a gente deu, então isso seria uma aula inaugural... aí eu a coordenadora mais alguma pedagoga da escola mais velha... a gente:: avalia o professor na entrada...[...]
... são professores que a gente selecionou dentro de um critério que atenda a nossa necessidade... e principalmente a questão do lúdico também porque a partir do momento que o professor cria com a com o...sist .. com o::: o::: o que a gente de::: apresentou pra ele né com a situação... aí o professor vai criar uma aula.. hãã de forma instantânea né::: ou:: a explicação praquele conteúdo e aí a gente consegue observar principalmente habilidade que ele tem para lidar com situações inesperadas então acho que é um fator be::m bacana assim.. que a gente gosta bastante de fazer i:: que dá bem certo na verdade.

Assim, confirma-se que a aula inaugural é uma forma de observação da prática do professor, mas que as habilidades linguísticas em relação ao inglês, nesse momento, não são observadas. Então, são priorizados os conhecimentos didáticos para lidar com as situações adversas, além da habilidade de trabalhar com as atividades lúdicas, sendo o professor avaliado pela gestora, pela coordenadora e uma pedagoga.

Ademais, a respondente mencionou um “perfil desenhado” para o professor de LIC. No segundo contato com a respondente, levantei a questão de como seria esse perfil, se ela poderia deixar mais claro. Para tanto, a respondente apontou que se refere às habilidades didáticas do professor: “professor tem um perfil desenhado eu acho que eu falei assim é::: a::: habilidade didática... então assim:: para trabalhar na educação infantil.”. Ela cita novamente, portanto, a necessidade de um conhecimento pedagógico específico para o ensino de LIC. No decorrer da resposta, a gestora apontou a questão da formação que a instituição desejaria que o profissional para esse segmento obtivesse.

.. além do conhecimento em inglês o professor também tem que ter a habilidade didática: pra trabalhar com as crianças menores..... então: o legal mesmo é que ele fosse formado em inglês em pedagogia... mas a gente não consegue: geralmente: isso então: o que acontece o professor de inglês ele é muito técnico porque o inglês é uma língua onde ele é trabalhado no ensino fundamental 2 e ensino médio tanto que na nossa grade de inglês de primeiro ao quarto: de primeiro ano ao quinto: ela não é obrigatória a gente coloca porque a gente sabe da importância: mais: ela não é obrigatória porque?: porque o professor ele não tem a formação didática muitas vezes na faculdade pra trabalhar com criança menor: então: es[...] essa questão da habilidade é uma questão mais: da:] da: criança menor ela é u::ma[.] um dom é uma má: capacidade mais desenhada no professor de pedagogia porque ele estuda pra trabalhar com a criança menor... a diferença do professor de inglês que ele trabalha mais o específico de inglês..... pra alunos maiores né... então e justamente essa questão que a gente tem ai: na: disciplina de inglês ao vez uma dificuldade pra trabalhar com a criança menor... então o pedagogo ele já vem com essa instrução e o professor de inglês da: faculdade ele não vem: a faculdade ela num: num: forma muito essa parte ai... há: de trabalha.. da sensibilidade de trabalhar com a criança pequena né: então muitas vezes a gente não se depara assim: as vezes a gente: um excelente professor mas ele não consegue au:: alcançar aquela:: aquela: aquele meio né de ensinar pra criança de uma forma mais simples né: que os pequenininhos consigam entender.

Neste sentido, a discussão recai sobre a questão abordada na fundamentação teórica, na qual Tudida e Tonelli (2014) apontam que

a formação do professor de LI para crianças precisa ser especial e diferenciada da formação do professor de LI para outras faixas etárias pois os conhecimentos teórico-metodológicos e o perfil do professor de LIC é diferenciado. Crianças aprendem de maneiras diferentes, pertencem a uma realidade diferente do adulto por exemplo, dependendo da idade não são capazes de trabalhar com conceitos abstratos, o lúdico faz parte de sua realidade. O perfil destes alunos exige do professor um treinamento e formação diferenciados (p. 747).

Isto é, os professores de LI para crianças precisam possuir os mesmos conhecimentos sobre o uso da língua do que o professor de LI para outras faixas etárias. Contudo, além dos conhecimentos citados acima, o professor de LI para crianças precisa conhecer as especificidades e características da faixa etária, para que possa desenvolver atividades lúdicas as quais façam com que a criança se sinta à vontade ao realizar as atividades em inglês.

Além disso, no que se refere ao questionamento sobre a proficiência que o professor deveria ter, a gestora indicou que “o conhecimento de inglês é muito importante porque: há: pra: pra ser ensinado pra criança de uma forma correta né:... e: que não são muitos professores que tem é: há: essa a: habilidade da fala né?”, o que indica a evidênciação em relação a inicialmente ouvir, compreender e, possivelmente, posterior a isso, falar em LI. Entretanto, a gestora deixou claro que o foco da instituição não é tornar o aluno proficiente na

língua, mas sim propiciar o contato inicial, de maneira a instigar o estudante, posteriormente, a buscar maior conhecimento na língua, por meio de cursos de inglês.

R1: quando você trabalhar o inglês numa escola você:: é:: hã:: visualiza muita a questão do aprendizado da criança não criança saia dominando a língua porque é:: é uma iniciação, mas você consegue apresentar para ele a língua inglesa e daqui a pouco:: despertar um gosto pra essa:: pra essa criança para que ele consiga se aperfeiçoar mais:: ou estudar ou fazer curso, né então professor nada mais tem que instiga essa criança a gostar do inglês.. e pra gosta do inglês ai vem toda essa questão da habilidade quando a gente trabalha de forma lúdica, mostra a maçã mostra a fruta.. mostra a cor de uma forma que a criança tem um entendimento e faça a ligação do palpável do:: daquilo que ela consegue pegar aí ela consegue aprender com mais facilidade:: então eu acho que isso é o que é mais importante para o professor então.

É notório portanto, que o aprendizado da LI proporciona muito mais do que o conhecimento na língua-alvo. Conforme Rocha (2007) discute em seu texto, esse ensino deve contribuir para o crescimento intelectual, físico e emocional da criança, de modo a propiciar o desenvolvimento integral desse aprendiz, tendo em vista que aprender a LI auxilia no conhecimento de mundo, de culturas e do reconhecimento das diversidades presentes na sociedade. Sendo assim, promover esse ensino de LI contribui para a formação cidadã dos alunos. Ainda, Menezes de Souza (2019) sugere a sensibilidade linguística como uma possibilidade de visionarmos um ensino de línguas para crianças mais ético e menos neoliberal. Em sua discussão, ele sugere

Mostrar para criança que pessoas agem, pensam, falam e se expressam de formas diferentes em locais diferentes. E essa diferença não é só uma diferença de conteúdos como palavras, vocabulário. É uma diferença de conceituação de tempo, uma diferença de uso do corpo. “Olha como, para falar essa palavra você tem que mexer com a boca de forma diferente” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 253).

O autor, em sua discussão, tece comentários e promove reflexões em relação a essa sensibilidade, a qual pode oportunizar aos alunos o entendimento das diferentes características e variações, sendo que o propósito da sensibilidade linguística “é apreciar as diferenças” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 253). Dessa forma, pode ser observado que, no contexto da instituição de pequeno porte, a fala da entrevistada está de acordo com o que o autor argumenta, já que ela apresentou que essas atividades lúdicas e introdutórias podem possibilitar que os alunos percebam as diferenças existentes do mundo a partir da aprendizagem do inglês. Assim, a fala da respondente apresenta o gosto dos alunos pela língua, e não a preparação para o mercado de trabalho.

Outro fato a ser evidenciado no discurso da respondente refere-se à afetividade, o qual pode funcionar como uma espécie de obstáculo para a aprendizagem. A subjetividade do indivíduo está relacionada à afetividade de modo que interfere nesse processo, “na sala de aulas se geram novos sentidos e significados que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola” (REY,2001, p.02). Além disso, Rey (2001,p.01) ainda aponta que “a sala de aulas não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender, nela aparecem como constituintes de todas as atividade aí desenvolvidas, elementos de sentido e significação procedentes de outras ‘zonas’ da experiência social”. Isto é, o papel do professor na relação com seus alunos vai muito além de transmitir o conhecimento, ele precisa despertar o gosto do aluno e motivá-lo a aprender a LI, além de levar em consideração os sentidos e significações provenientes das experiências sociais. Então, esse “perfil desenhado”, a menção do “dom” para trabalhar com a faixa etária, além do papel do professor como sujeito que deve despertar o gosto pela LI, bem como a sensibilidade citada anteriormente, interfere de maneira significativa no sentimento que o aprendiz desenvolve sobre o aprendizado da LI. Fica evidente, dessa forma, que o “perfil ideal”, para a referida instituição, seria um profissional formado em Letras e Pedagogia, que fosse capaz de demonstrar didática, trabalhar com atividades lúdicas e, por fim, conseguir ensinar os alunos de maneira fácil e “correta”, como a gestora menciona.

Em relação ao questionamento realizado sobre a disponibilização de algum tipo de formação pedagógica para o professor de LI, a diretora pedagógica mencionou que existem treinamentos ofertados pelo sistema de ensino o qual eles seguem, porém é na área pedagógica em geral, e não existe nenhum específico para os professores de LIC da instituição. Levando em consideração o que foi abordado na seção de formação de professores, e retomando o pensamento de Passoni (2010), os programas de formação inicial ou continuada para professores buscam responder a várias necessidades, sejam elas de cunho social, político, filosófico ou econômico, para suprir as demandas que a todo instante são atualizadas. Desse modo, a formação, seja inicial ou continuada, do profissional que leciona LI é fundamental para um trabalho de qualidade, visto que essas formações pedagógicas específicas na área trazem inovações metodológicas e, conseqüentemente, a melhoria da prática em sala de aula.

Questionei ainda sobre a prática do professor, se existe uma avaliação dessa prática para que o profissional possa verificar como pode inovar ou melhorar suas aulas. A respondente expôs que são avaliados semanalmente os planos de aula dos professores e então são feitos alguns apontamentos quando necessário, contudo, sobre a prática dentro de sala de

aula, não são feitas avaliações. Tal comentário pode demonstrar que o profissional possui autonomia nas preparações e aplicações de aula, porém, pode indicar a existência de uma preocupação aparentemente somente com a forma com que essas aulas estão sendo preparadas e não como a aula realmente está acontecendo. Essa situação pode ser problemática pelo fato de que o professor poderia renovar, reformular e aprimorar sua prática se existissem oportunidades de avaliação de sua atividade, o que reforça a importância da formação pedagógica continuada específica da área, pois é preciso estar atento às evoluções e aos desenvolvimentos das metodologias bem como inovações para oferecer sempre o melhor para os estudantes.

De modo geral, a partir das análises, é possível sumarizar que as falas da respondente da escola de pequeno porte tendem a projetar um perfil de docente de LIC que corresponde a um conjunto de características. Dentre elas, destacam-se a expectativa de que o docente seja um profissional formado tanto em Licenciatura em Letras quanto em Pedagogia, que demonstre, prioritariamente, domínio didático em relação a este público em específico, mais do que somente proficiência no idioma, uma vez que parece haver uma maior valorização da prática em detrimento à proficiência.

Tais aspectos podem ser observados pelo fato de a instituição não oferecer formações pedagógicas específicas da área ou mesmo avaliações da prática do professor em si, somente a avaliação dos planos de aulas, como também existe a primazia pela utilização do lúdico como a principal ferramenta de ensino. Isso converge para a crença acerca de um perfil docente qualificado, entretanto, não exatamente especializado nas demandas relativas ao ensino de LIC.

6.3 Análise: escola de grande porte

Para a coleta de dados da segunda instituição, a de grande porte, foi necessário adaptar a forma de sua realização. Sendo assim, ao invés de uma entrevista áudio gravada, foi aplicado um questionário, de forma escrita. Ademais, os questionamentos foram os mesmos utilizados no roteiro da entrevista. Também é importante ressaltar que a instituição citada aqui é a mesma mencionada na seção “Caracterização do Contexto Amplo: Oferta de Ensino de Inglês para Crianças em Pato Branco”, nomeada na ocasião como **Escola A**.

No que se refere ao seu perfil, a segunda respondente (R2) afirmou ser a supervisora do programa bilíngue da escola, sendo que sua formação é em Pedagogia. Sobre a motivação de ter sido indicada para responder aos questionamentos, ela afirmou acreditar ser pelo fato de

que realiza um trabalho diretamente ligado à aprendizagem do segundo idioma. Em relação à denominação escola “bilíngue” ou “internacional”, a respondente explicou que

R2: Somos uma escola brasileira que oferta um programa bilíngue, o qual os alunos da educação infantil têm metade das aulas em inglês e a EFAI/EFAF (Ensino Fundamental Anos Iniciais / Ensino Fundamental Anos Finais) têm 10 aulas por semana, sendo estas aulas de L2, 100% em inglês. As aulas das outras disciplinas básicas acontecem em português, por isso ofertamos um programa bilíngue e não somos uma escola bilíngue e/ou internacional.

A partir do que Lagares (2018) aponta, existem modelos distintos de ensino que podem ser considerados bilíngue. Neste sentido, o que é possível inferir é que a escola utiliza o currículo integrado, no qual podem ocorrer duas modalidades de ensino bilíngue, o de imersão precoce total ou parcial, e, pela resposta da supervisora, a instituição em questão opta pela modalidade de imersão parcial, no qual uma parte da carga horária se dá na língua materna da criança. Para tanto, em relação à carga horária destinada à língua inglesa na Educação Infantil, ela aponta que 50% das aulas/dia são em inglês, nas quais a professora se comunica com as crianças o tempo todo apenas em inglês. Já em relação ao Ensino Fundamental, as 10 aulas semanais são ministradas inteiramente em LI. Entretanto, o que se pode depreender é que, nesse segmento, acontece um acréscimo das horas da disciplina de inglês, e não a utilização da língua para o ensino de diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento. Além disso, quando questionada sobre as principais características desse programa, a respondente evidenciou que

R2: Somos uma escola com um programa bilíngue, o qual oferecemos 50% das aulas/dia em inglês para a EI e 10 tempos de aulas em inglês para os alunos da EFAI e EFAF, e para contemplar essa carga horária de 10 tempos semanais de aulas em inglês, esses alunos têm aulas também no contraturno. Essas aulas de inglês (50% - EI e 10 tempos semanais) são ministradas em inglês.

Então, é possível observar que a supervisora evidenciou, novamente, a carga horária, e não deu mais detalhes sobre como as aulas acontecem, ou se as crianças possuem alguma atividade diferenciada. Ou seja, é possível notar que, para a respondente, o tempo dedicado ao idioma parece ser a principal característica dessa oferta, mais do que os demais aspectos relacionados o ensino, sendo que, para a Educação infantil, 50% da carga horária do dia é ministrada em LI, e, para o Ensino Fundamental I, existe o acréscimo das horas de aula da disciplina de inglês.

Em sua página da *internet*, a instituição apresenta a oferta desse ensino como “Educação Infantil Bilíngue”, enquanto que na entrevista a supervisora se refere a um projeto

bilíngue. Tal questão se torna relevante à medida que existem diferenças entre o ensino bilíngue e o projeto bilíngue, pelo fato de as escolhas curriculares interferirem nessa oferta.

Como mencionado na seção “Currículo das escolas bilíngues”, são três os principais currículos da educação bilíngue: o currículo complementar, o currículo bilíngue opcional e o currículo integrado. No currículo complementar, as disciplinas não são integradas, portanto, é como se a escola tivesse dois currículos diferentes: em um período o ensino regular é mantido e, no outro, são ofertadas as aulas de LI. Sendo assim, o aluno tem uma imersão parcial na língua. Já o currículo bilíngue opcional é ofertado àqueles estudantes que optam por essa modalidade, assemelhando-se ao currículo complementar, no qual o aluno terá uma imersão parcial na língua. Entretanto, no currículo integrado, não ocorre a fragmentação das disciplinas, e sim a integração das áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, promovendo a imersão total do aluno com a língua. Evidencia-se, dessa forma, a importância da especificação, pois para a escola ter a denominação “bilíngue” ela precisa não apenas oferecer uma maior carga horária da disciplina de LI, mas sim a imersão do aluno na LI.

Em se tratando da metodologia utilizada, a supervisora apresentou a CLIL. Retomando o que foi discutido na seção de fundamentação, “Currículo das Escolas Bilingues”, o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) é uma abordagem educacional com duplo enfoque, no qual a língua adicional é utilizada para aprender e ensinar tanto o conteúdo como a língua (MEGALE, 2019). Além disso, foram solicitados à respondente mais detalhes sobre a metodologia abordada no projeto. Para tanto, ela explicou que

R2: Enquanto os alunos estudam ciências ou matemática (durante as aulas de inglês), por exemplo, eles aprendem o inglês, aprendem os dois conteúdos de forma integrada.

Ou seja, nesta perspectiva, o ensino acontece integrando a língua e os conteúdos, de maneira a trabalhar de forma interdisciplinar. Esta utilização é justificada pela supervisora:

R2: Porque as crianças aprendem de forma natural, da mesma maneira que aprendem o L1. Uma aprendizagem lúdica, efetiva e com resultados rápidos e visíveis.

Nesta abordagem de CLIL a aprendizagem da L2 passa a ser uma ferramenta, através da qual diversos conteúdos são aprendidos, o que propicia, por sua vez, que os estudantes adquiram, ao mesmo tempo, competências na língua e conhecimentos de outras áreas. Dessa forma, pode-se considerar que a aprendizagem ocorre de maneira “mais natural”, como a

respondente cita, pois é fornecido um contexto comunicativo no qual os estudantes aprendem a língua conforme o que é necessário, facilitando assim a familiarização com o idioma.

Já em relação à formação exigida ou priorizada aos professores de LIC da instituição, a respondente aponta:

R2: Curso de pedagogia ou letras e proficiência do L2. Os professores passam por uma avaliação escrita e oral, onde avaliamos a sua proficiência na língua. Observamos também os relatos de experiências anteriores e as respostas dos teachers às situações hipotéticas apresentadas por nós.

E: vocês sentem dificuldade ou facilidade para encontrar professores com procedimentos adotados?

R2: dificuldade

E: sobre os professores de li já atuantes na escola, qual a formação desses profissionais?

R2: graduação em pedagogia ou letras.

É possível observar que a instituição aceita profissionais tanto do curso de Pedagogia quanto de Letras, em ambos os casos, mediante a comprovação de proficiência. Portanto, conforme discutido anteriormente, a participante corrobora com o entendimento de que é imprescindível que os profissionais que irão atuar no contexto de LIC tenham tanto conhecimento das especificidades da faixa etária quanto proficiência na língua.

Contudo, sabe-se que o curso de Licenciatura em Letras não propicia formação para atuar com crianças, e que o curso de Pedagogia não subsidia o profissional com proficiência na língua inglesa. Tais limitações evidenciam que o profissional precisa buscar formações complementares para encaixar-se nas vagas disponíveis no mercado de trabalho, de modo a ressaltar a importância da formação continuada. Além disso, com esses requisitos, de acordo com a supervisora, a instituição tem encontrado dificuldades em conseguir profissionais para suprir essa demanda. Dessa maneira, questionamos a entrevistada sobre essa dificuldade existir, e ela citou:

R2: Contratar um teacher para o programa bilíngue ele é difícil né porque às vezes a gente encontra proficiência no idioma mas tá fora da área de educação, então não tem experiência nenhuma não sabe como lidar como ensinar principalmente as crianças pequenas que precisa de ter um jeito diferente para ensinar né não é simplesmente que nem adultos que você escreve na lousa e eles estão prestando atenção enfim é diferente né. (sic)

Em sua fala, a respondente corroborou com algumas das reflexões que fizemos anteriormente, entretanto, divergiu em alguns pontos. Ela destacou que os profissionais capacitados com a proficiência linguística são muito novos, pois seriam estudantes de cursos de idiomas, enquanto os profissionais formados ou cursando Letras muitas vezes têm o perfil requerido, mas não tem segurança na utilização do inglês.

R2: Já passei por bastante entrevista que o professor ele se encaixava assim quadrada requisitos né que nós estávamos buscando para turma só que não tinha confiança para responder às vezes ele entende o que eu tava dizendo, mas não tinha segurança pra ta:: respondendo em inglês é isso, não tinha vocabulário para responder e todas as entrevistas né eu pergunto aonde você estudou como que você aprendeu os teacher que aprenderam no curso de letras exclusivamente na grande maioria são os que apresentaram muita dificuldade não consigo ir não consigo colocar no programa bilíngue porque eu preciso de que o teacher ele tem essa naturalidade para falar.

Essa discussão levantada pela supervisora indica mais uma lacuna na formação desse profissional, pois o curso de Letras parece oferecer uma formação voltada às estruturas e regras gramaticais, entretanto, o exercício da comunicação, o desenvolvimento da oralidade, fica em segundo plano. Assim, a respondente apontou dificuldades na proficiência de docentes, visto que eles compreendem o idioma, mas não o falam, e, de acordo com a participante, o programa da instituição preza pela naturalidade da expressão na segunda língua, assim como acontece com a língua materna.

R2: Porque nossos alunos vão aprender dessa forma da mesma maneira que aprender o português com alguém falando com ele de forma natural... é assim que ele vai aprender um segundo idioma então... para nós programa bilíngue eu preciso além do básico de inglês né então eu preciso de ter essa comunicação entre saber de falar dele se apresentar conversar e aí o que eu sinto no curso de letras professor e não sai com essa preparação ele não consegue se comunicar de forma natural né:: pode ter conhecimento das regras gramaticais, enfim estruturas Mas ter essa fala consegui se comunicar com segurança o curso ele não propicia isso então por isso acaba sendo essa grande dificuldade de encontrar alguém em que tenha proficiência no idioma e que também tenham conhecimento na área de educação né com essa preparação para ensinar .

Um ponto a ser mencionado também é que a supervisora, em diversos trechos de sua fala, utiliza o termo “natural” ou “naturalidade” para referir-se à expressão oral na LI, o que pode estar relacionado com a “hipótese da ordem natural”, de Terrell e Krashen (1998). Segundo essa teoria, é necessário deixar que a ordem natural siga seu curso, que a língua seja trabalhada sem a ênfase na correção dos erros, e que o professor não deve esperar que os alunos apliquem as regras de forma adequada, pois “a segunda língua, por exemplo, não espera total conectividade para a terceira pessoa do singular para verbos (um item adquirido muito tardiamente)” (p. 59). A proposta seria que se propicie um ambiente de conversa e discussão para o uso da língua, o que pode ser evidenciado no trecho a seguir:

R2: da educação infantil 2 ao quinto ano é o foco maior ali é realmente a conversa ação né ele tem que ser capaz de se comunicar com naturalidade porque é assim que ele vai tá ensinando os alunos sabendo falar sobre ele sobre a rotina, o que gosta de fazer o quê não faz... assim ...sobre coisas ao redor né, viagem cidade coisas temas

queria uma conversa de forma natural porque isso do aluno vai aprender então ele tem que ser capaz de se comunicar dessa forma e os as estruturas gramaticais corretas né quando é passado saber utilizar os verbos Passado Presente Futuro Passado Presente Futuro Então se comunicar de forma correta né todos os tempos ali já quando a gente for um pouco mais para frente né um pouco mais maiores já exigência gramatical ela já aumenta (sic).

Para tanto, nesta fala da respondente, parece haver uma relação entre a aquisição da língua materna e da língua inglesa: inicialmente, é preciso ouvir e falar para então ler e escrever. Podemos relacionar essa perspectiva com a hipótese da ordem natural citada anteriormente, segundo a qual a aquisição seria mais importante que a aprendizagem. O primeiro processo (aquisição) está ligado ao uso do idioma, à exposição e ao engajamento do indivíduo com a língua. Já o segundo processo (aprendizagem) está associado ao ensino formal, assim como às práticas escolares que visam deliberadamente que o estudante aprenda o idioma.

A entrevistada pareceu argumentar que o projeto bilíngue, em sua escola, visa a aquisição, e isso se dá por meio da interação social, pela utilização da língua em contextos cotidianos, para, posteriormente, ocorrer a aquisição dos níveis formais da língua, como a escrita e o reconhecimento das regras gramaticais. Ou seja, primeiro a utilização da língua, e depois a aplicação. Nesse sentido, espera-se que o aprendiz consiga compreender as regras e a escrita adequada pela utilização da língua, e não pela explicação da gramática pura e descontextualizada.

Ademais, a supervisora ressaltou que que “ele consegue se comunicar em inglês da mesma maneira que ele se comunica em português”, evidenciando a busca pela igualdade entre os idiomas. Isto é, a participante retomou o conceito mencionado anteriormente de o bilíngue ser dois monolíngues em um.

A fala também parece corroborar com o que Madrid e Sánchez (2001) discutem sobre “*contente-based second language teaching*”. Nesta perspectiva, “o contexto e a natureza do ensino da língua são decisivos para o aprendizado. O efeito e o valor da linguagem usada para instrução em sala de aula é de suma importância” (p. 101). Além disso, a autora aponta que quando os aprendizes se envolvem em atividades comunicativas na segunda língua, a aquisição se torna subconsciente e natural, assim como Terrell e Krashen (1998) indicaram, o que também pode se relacionar com o contexto de CLIL, em que os aprendizes são expostos a situações comunicativas interdisciplinares, de forma a unir a aquisição da linguagem e o domínio de conteúdo.

O cenário mencionado destaca ainda a relevância da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, sendo que o primeiro texto do

documento apresenta que “art. 2º Professores de escolas bilíngues em todos os níveis e etapas da educação básica devem ter licenciatura na segunda língua ou teste de proficiência” (PARECER CNE/CES Parecer Educação Plurilíngue, 2020, p. 19). Nesse contexto, é possível compreender que essas diretrizes geram impactos nas instituições de ensino superior, de modo que, por exemplo, adequem a grade curricular dos cursos de Licenciatura em Letras para suprir essa demanda, de modo a acarretar mudanças tanto para as instituições quanto para a formação dos profissionais da área, na reformulação e manutenção das disciplinas relacionadas ao inglês, e na inclusão da formação para trabalhar com esta faixa etária. Dessa maneira, a menção que a respondente fez sobre o profissional “que tenha proficiência no idioma e que também tenham conhecimento na área de educação né....com essa preparação para ensinar” seria o perfil “ideal” para atuar na instituição com a referida faixa etária.

Em face disto, El Kadri *et al* (2021, p. 13) discutem que “não nos parece ser apropriado simplesmente adicionar uma carga horária linguística nos cursos de pedagogia – ou ainda trazer a dimensão de conhecimentos da educação infantil para o curso de Letras”. A este respeito, as autoras apontam que seria necessária a criação de um novo curso de licenciatura “voltado para a especificidade dos contextos bilíngue, para a formação integral de profissionais capacitados para trabalhar nesse contexto” (p. 13). Desse modo, a criação de um novo curso, voltado especificamente a esse contexto, auxiliaria os profissionais que precisam buscar por complementações em sua formação e mesmo assim não conseguem efetivamente suprir a demanda do mercado de trabalho.

Ademais, podemos evidenciar, na fala da entrevistada, uma perspectiva de língua para a aprendizagem, isto é, a língua como processo de interação, a partir da construção, produção de efeitos e sentidos entre os falantes em determinadas situações comunicativas e contextos específicos em que a aprendizagem acontece. O ensino da LIC acontece por intermédio da interação entre professor e aluno, e não por meio de um sistema abstrato, com enunciações isoladas. Assim como Bakhtin (2006) discute, “a verdadeira substância da língua, não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou enunciações” (p. 117). Portanto, quando os indivíduos utilizam a língua nessa perspectiva, eles não apenas exteriorizam seus próprios pensamentos, nem meramente transmitem informações; mais do que isso, eles realizam ações sociais, visando alcançar resultados específicos na interpretação dos outros por meio dessa interação.

Ademais, no que se refere ao perfil acadêmico e às características que prezam no profissional para o ensino de LIC, a supervisora mencionou:

E: Qual o perfil acadêmico e características que prezam e um professor de li para crianças?

R2: Damos preferência por teachers que tenham uma formação em pedagogia ou em letras, sendo importante ter experiência no trabalho com crianças. O teacher precisa ter fluência no L2 e naturalidade na fala (l2), além de muito carisma, brilho nos olhos, muita criatividade e empatia.

E: Para a seleção dos professores de li para crianças, quais são as etapas realizadas (provas, entrevistas, apresentação de certificado)?

R2: a primeira etapa: análise de currículo e entrevista em inglês. Segunda etapa: teste objetivo e dissertações (avaliação da proficiência L2) terceira etapa: aula teste

Quando a respondente citou “muito carisma, brilho nos olhos, muita criatividade e empatia”, ao referir-se ao perfil acadêmico dos professores para esse segmento, é possível visualizar traços da crença da afetividade, em que o papel do professor é muito importante, já que os sentimentos e o estado emocional dos alunos interferem na aprendizagem. Desse modo, a fala da supervisora corrobora com o que aponta Leite e Tassoni (2006):

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). (p.05)

Nesta perspectiva, a afetividade está presente e é constituída em todas as interações sociais. Então, na sala de aula não seria diferente, visto que é por meio da afetividade que o professor é capaz de aproximar-se dos estudantes, o que o torna capaz de entender e observar as necessidades e dificuldades individuais de cada um deles. Além disso, o sentimento que o professor possui em relação ao seu trabalho também é passado aos alunos. Ademais, o professor precisa possibilitar um ambiente em que os estudantes se sintam confortáveis, com atividades dinâmicas, atrativas, divertidas e desafiadoras para que a aprendizagem seja mais agradável e possa tornar-se efetiva.

No primeiro contato, a respondente mencionou uma avaliação escrita e oral para a contratação de professores. Sendo assim, pedimos mais detalhes sobre essa prova para que pudéssemos entender o que é solicitado ao professor nesse momento.

R2: A avaliação oral acontece em inglês. É uma “conversa” para avaliarmos a proficiência do teacher, tendo este que ser capaz de se comunicar de forma natural em inglês, falando de si, sobre as suas experiências, disponibilidades etc. A avaliação escrita foi elaborada pela Central Pedagógica e contempla questões objetivas e redações com temas determinados. O intuito do teste escrito é avaliar o conhecimento gramatical do teacher e o vocabulário utilizado nas redações.

Questionamos a supervisora se são dadas instruções ao candidato para a realização dessa avaliação, se são sugeridos conteúdos ou se eles ficam a critério de escolha do

professor, e também o que eles buscam observar durante esse processo. A respondente explicou que existe um conteúdo, tema sugerido ao candidato, e a forma de trabalhar fica a critério do profissional, e o que se busca observar é a desenvoltura do profissional, o seu entusiasmo, bem como a atividade escolhida, se ela se adequa à idade proposta, se ela é atrativa, quais estratégias são utilizadas na aplicação, além da interação com os alunos e o uso da língua inglesa.

Nesta perspectiva, o foco da avaliação parece se manter, tanto no que se refere à parte oral quanto à escrita, voltado à língua, ao conhecimento estrutural e formal do idioma, bem como ao uso dele. Isto é, ambas as partes do teste não verificam aspectos específicos da docência em língua inglês, mas o conhecimento no idioma.

R2: É o que esperamos né[...] de cada professora ele varia de acordo com a série né a turma que nós estamos buscando então varia não dependendo ali pode ser infantil 2 ela é totalmente diferente de um quarto ano ou mesmo num primeiro ano então depende da turma que esse professor vai ser contratado ainda não professor vai ser contratado(sic).

Desse modo, outro aspecto relacionado à formação adequada a esse profissional diz respeito à preparação apropriada das atividades, além da afetividade o que pode ser identificado quando a respondente ressaltou que eles observam se a atividade proposta é adequada à idade dos estudantes, isso porque cada faixa etária possui suas especificidades, e o ensino é contextual, depende de cada situação para a utilização de ferramentas adequadas, o que recai novamente na formação do professor, além de retomar o que já foi apresentado anteriormente referente à aquisição de forma natural, sendo que é necessário que a atividade seja adequada para essa metodologia.

Ainda, é possível entender que há indícios nessa fala que refletem também a questão da afetividade, ligado a subjetividade (REY,2001) à medida que a supervisora apontou que eles observam muito mais que o conhecimento linguístico do professor, mas também o entusiasmo e a desenvoltura. De acordo com o autor, “a subjetividade social e individual atuam na qualidade de constituintes e constituídos do outro e pelo outro” (2001, p.01), nesse sentido, na interação, alunos e professores “afetam” subjetivamente uns aos outros, uma vez que o processo educacional é concebido numa perspectiva sociocultural, ou seja, o estudante é contagiado pela energia do professor, portanto, se o professor está contente com sua prática ele, conseqüentemente, transmite para o aluno sua empolgação, seu entusiasmo. Dessa forma, irá contagiar seus estudantes, tornando a relação mais agradável dentro da sala de aula, e é por meio da afetividade que o professor é capaz de se aproximar dos estudantes, o que o torna

capaz de entender e observar as necessidades e dificuldades individuais de cada um deles. Como mencionado anteriormente, as especificidades da formação do professor para atuar com a faixa etária influenciam não somente neste aspecto da afetividade, mas também no preparo das aulas, nas formulações de atividades, bem como na apresentação do conteúdo,

Diante das discussões e reflexões realizadas, a partir das análises, é possível conceber que o discurso apresentado por parte da supervisora da instituição de grande porte tende a projetar um perfil de docente de LIC que corresponda às seguintes características: profissional com proficiência na língua, independentemente de possuir Licenciatura em Letras ou Pedagogia. Entretanto, há ressalvas em relação à proficiência dos profissionais formados em Letras, pelo fato de que esses, de acordo com a respondente, possuem compreensão na língua, mas dificuldades de se expressar na LI, assim como a evidenciação em relação à afetividade, o que aponta a presença da crença acerca da afetividade, que está intimamente ligado a subjetividade (REY,2001) em relação ao docente de LIC.

Tais aspectos apontam para a valorização da formação em licenciatura em paralelo à proficiência. Ainda, ao apresentar a adoção de metodologia específica para o contexto, o CLIL, tende a indicar a necessidade de uma formação docente que contemple este conhecimento. Outro aspecto pontuado é a relação do aprendizado de forma natural, ou a “hipótese da ordem natural”, em que o aprendiz adquire os conhecimentos da LI naturalmente, sem a correção dos erros gramaticais nesta etapa do processo de aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou abordar as demandas de formação requeridas aos professores de língua inglesa (LI) para lecionar para crianças de 3 a 5 anos de idade em contexto de duas escolas da cidade de Pato Branco que atuam neste segmento, a partir da perspectiva dos gestores destas instituições. Além disso, buscou identificar as principais crenças que emergem nesse contexto, de modo a discuti-las em relação à formação de professores de inglês. Tais aspectos foram abordados tendo em vista a proposição das novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue” (BRASIL, 2020), de modo a explorar os avanços e limitações impostas neste cenário.

Para tanto, o estudo no seu capítulo inicial apresentou uma revisão bibliográfica acerca do ensino de LIC, de modo a discutir, no capítulo seguinte, a formação de professores bem como a formação de professores de LI. Já no terceiro capítulo foram apresentados e discutidos aspectos das escolas bilíngue no Brasil, bem como o currículo dessas instituições. No quarto capítulo, dei sequência à revisão bibliográfica, abordando as definições de crenças, com foco nas crenças sobre ensino de inglês para crianças e suas relações com a formação de professores. No quinto capítulo, apresentei a metodologia, natureza e a perspectiva ética da pesquisa, o perfil dos participantes, além disso, a coleta e análise de dados, bem como a transcrição das entrevistas. No sexto capítulo apresentei a discussão e análise de dados, de modo articulado à caracterização do contexto e análise de dados. A partir de agora, apresento as considerações finais do estudo, de modo a apontar suas contribuições, lacunas e possibilidades de encaminhamentos futuros.

A partir dos resultados das análises apresentadas, é possível observar que as duas instituições apresentam algumas crenças distintas em relação à formação do professor de LIC. Enquanto a escola de pequeno porte prioriza a Licenciatura em Letras, sem o requisito de um teste de proficiência e inglês por parte dos professores, a instituição de grande porte não aponta essa formação como exigência para a contratação do profissional, entretanto impõe um teste para a comprovação da proficiência no idioma. Ou seja, existe uma valorização de aspectos pedagógicos em detrimento a proficiência por parte de uma instituição, enquanto a outra parece reconhecer a importância de ambos.

Além disso, as participantes apontam distinções entre as duas instituições no que se refere ao currículo. A escola de pequeno porte não utiliza nenhuma nomenclatura, não adota um currículo que norteie a educação bilíngue, nem utiliza metodologias específicas para esse ensino, apenas oferta a disciplina na grade curricular da Educação Infantil e do Ensino

Fundamental I. Já a escola de grande porte possui uma vinculação a um currículo dito bilíngue, bem como utiliza uma metodologia especificamente voltada para esse segmento. Ademais, com base nas observações e análises discutidas, as duas respondentes convergem no que se refere à utilização da ludicidade para o ensino de LIC, o que aponta para especificidades da faixa etária atendida por ambas instituições.

As crenças apresentadas no decorrer das entrevistas, tais como a referente à formação do professor, e à influência da afetividade em seu trabalho, são questões que precisam de um olhar especial, este respeito, pois, por vezes, essas crenças podem influenciar negativamente os indivíduos limitando-os por pensamentos de inferioridade e negatividade relativas à profissão, principalmente no que diz respeito à crença sobre a formação desse profissional que perde oportunidades sem ao menos poder mostrar seu trabalho por não possuir os requisitos estipulados pelas instituições, dificultando a inserção no mercado de trabalho principalmente do profissional em início de carreira.

A partir disso, é possível perceber a necessidade de mudanças em ao menos duas direções. Primeiramente nos cursos de formação de professores de LI, seja na graduação em Letras ou em cursos complementares como especializações, é imprescindível que se observem as demandas desse ensino. Formas para aprimorar a formação desses profissionais poderiam ser a implementação de disciplinas optativa na grade curricular do curso de Licenciatura em Letras ou estratégias complementares para suprir essa demanda que só vem crescendo nos últimos anos, como talvez a oferta de um conjunto de disciplinas que compusessem uma outra habilitação, específica para séries iniciais. Além disso, a partir da criação e implementação de diretrizes nacionais, tais como a proposta do CNE, as quais podem delimitar e regulamentar um perfil de formação desejado a estes profissionais. Tais mudanças possivelmente irão incidir em tanto em uma maior clareza no que se refere à preparação destes profissionais bem como das expectativas exigências que as escolas poderão projetar a estes docentes.

Para finalizar, quanto as limitações e dificuldades encontradas na realização deste trabalho, além de podemos evidenciar a situação pandêmica que contribui negativamente na realização das entrevistas, é importante destacar que encontramos dificuldades em conseguir participantes para a pesquisa. De dez convites enviados, tivemos somente dois aceites, o que limitou de certa forma nossa investigação. Também é preciso relatar o impacto dos procedimentos impostos pelo comitê de ética, que, de natureza essencialmente burocrática, acarretou em atrasos significativos para a realização de nosso trabalho. Porém, essas situações servirão como aprendizado para

a realização de futuros trabalhos, pois através de cada dificuldade encontrada buscamos melhorar e aprimorar nossa forma de trabalho.

Dessa forma, o estudo delinea apontamentos que podem contribuir com a definição de conceito de formação de professores de LIC e com sua formação profissional/docente de professores de inglês para crianças na região. Sendo que a escola de pequeno porte apresenta a expectativa de que o docente seja um profissional formado tanto em Licenciatura em Letras quanto em Pedagogia, que demonstre, prioritariamente, domínio didático em relação a este público em específico, mais do que somente proficiência no idioma, uma vez que parece haver uma maior valorização da prática em detrimento à proficiência. Já a escola de grande porte apresenta as características do profissional com proficiência na língua, independentemente de possuir Licenciatura em Letras ou Pedagogia. Entretanto, há ressalvas em relação à proficiência dos profissionais formados em Letras. A partir dos dados analisados conclui-se que na atualidade, o recorte apresentado da realidade da cidade de Pato Branco, concebe-se que seja desejável a formação prioritariamente na Licenciatura em Letras, e complementarmente em Pedagogia, o que aponta para o reconhecimento da especificidade de atuação no ensino de LIC que de fato nenhuma das graduações contempla atualmente. Além disso, tanto o domínio didático em relação a este público em específico quanto a proficiência no idioma parece ser aspectos relevantes segundo às participantes, porém parece não haver consenso se alguma destas duas dimensões pode ser mais relevância em detrimento da outra. De modo geral, parece haver a concordância no que se refere à preparação para lidar com a ludicidade e a afetividade como aspecto relevante para atuar com esta faixa etária. Já a utilização do CLIL, bem como a busca por um aprendizado do inglês que se aproxime à aquisição da língua materna parecem ser questões de maior destaque na instituição que se vincula ao ensino bilíngue.

Ademais, essa pesquisa pode auxiliar para trabalhos futuros, pois já traça um percurso das pesquisas realizadas até o momento sobre o tema, com foco específico no contexto da cidade de Pato Branco. Assim sendo, trabalhos que possam incluir mais participantes, mais instituições que ofertam o ensino de LIC poderão aprofundar o entendimento acerca da realidade em nossa cidade e evidenciar a relevância e a especificidade desta formação que não vem sendo devidamente contemplada pelos cursos que temos na região.

REFERÊNCIAS

ABE, M, I. **O brincar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de inglês no ciclo de alfabetização de uma escola.** 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

AGRA, Christiane Batinga. **Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos.** 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

AQUINO, A, L de. ; TONELLI, R,A. **Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades.** Revelli v.9 n.4. Dezembro/2017. p. 58-76. ISSN 1984 – 6576. Dossiê Ensino e formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças.

AVILA, P, A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná.** 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

AZEVEDO, G, X de, ; LEMOS, C, T. . "O Sistema De Crenças: Aspectos Qualitativos." Estudos De Religião 32, no. 3 (2018).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.** 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: Dezembro de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena,** 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena,** 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilingue,** 2020.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 7, núm. 2, 2007, pp. 109-138 Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTOLOTTI, F. S. **O ensino de inglês na educação infantil: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava – PR.** Guarapuava, 2020. 193 f. v. 6 n. 1 (2020): Anais do XVI Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BUOSE, V, L, O, P. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa mais educação.** Cáceres/MT:UNEMAT,2016.121f.

CELANI, M, A, A. **Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada.** Linguagem & Ensino, Vol. 8, No. 1, 2005 (101-122)

CIRINO, D, R, de S. **Desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sócio-cultural.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

COUTINHO, J, V. **Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira para crianças e o seu planejamento.** 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CRUZ, S, L da. **Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens. Vitória da Conquista, 2019.

CRYSTAL, D. **English as Global Language.** 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

DAMASCENO. Daniela de Campos. **Educação infantil bilíngue: um relato histórico.** Campinas – SP. 2013.

DELUCA, V. MILLER, D. PLIATSIKAS, C. ROTHMAN, J. **Brain Adaptations and Neurological Indices of Processing in Adult Second Language Acquisition Challenges for the Critical Period Hypothesis.** In Schwieter, W. J. The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism. Edited by John W. Schwieter and Michel Paradis. Hoboken: John Wiley and Sons Ltd,2019. P. 170-193. Disponível em: <https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/baxbid4YO7dHXJC#pdfviewer>. Acesso em: Julho de 2020.

EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V.C.; MOURA, S. **Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para a educação plurilíngue.** No prelo. 2021.

FELIPE, E, S. **Novas Diretrizes para a Formação de Professores: continuidades, atualizações e confrontos de projetos.** ANPED, 2020. Disponível em: Acesso em: Junho de 2021.

FIGUEIREDO, A. F.; MARZARI, G. Q. A língua inglesa ao longo da história e sua ascensão ao status de língua global. In: XVI simpósio de ensino, pesquisa e extensão: Aprender e

empreender na educação e na ciência, v. 3, 2012, Santa Maria, RS, Brasil, 2012. **Anais...** Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/6753>. Acesso em: Março de 2021.

FILHO, J. A. R.; VOLPATO, M.; GIL, G. **Inglês como Língua Franca: Representações e práticas dos alunos e professores de língua inglesa no Brasil**. São Paulo: Blucher, 2016.

FREITAS, M. T. A. . **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) , São Paulo, v. 1, n.116, p. 21-40, 2002.

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. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2017.tde-29062017-095050.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.: il. – (Coleção Educadores).

GRAVES, K. **Designing Language Courses: A Guide for Teachers**. Vol 4, nº 4. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2000.

HADDAD, L. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apreciação crítica**. Reunião Anual da Anped, v. 21, p. 1-22, 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: Maio 2021.

HELLER, M. The Commodification of Language. **Annu. Rev. Anthropol.**, v. 39, p. 101-114, 2010.

JOHNSON, J. S., & NEWPORT, E. L. (1989). **Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language**. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0). Acesso em: Abril de 2021.

JOHNSTONE, R. (2009). **An early start: What are the key conditions for generalized success?** In Enever, J., Moon, J. and Raman, U. (eds) *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education, pp. 31–41. Disponível em: <https://cloud.utfpr.edu.br/index.php/s/baxbid4YO7dHXJC#pdfviewer>. Acesso em: Março de 2020.

JORDÃO, M, C. A. **Língua Inglesa como “Commodity”:**Direito ou Obrigação de Todos.VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Coimbra, 2004.

KOBARG, A P. R.; SACHETTI, V, A. R.; VIEIRA, M, L.. **Valores e crenças parentais: reflexões teóricas**. Rev. bras. crescimento desenvolv. hum., São Paulo , v. 16, n. 2, p. 96-102, ago. 2006 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-

12822006000200010&lng=pt&nrm=iso . Acessos em: Junho de 2021.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.

LEITE, S, A, da S. **Dimensões afetivas na relação professor-aluno** In: TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LIBERALI, F. C. **A formação do educador: algumas possibilidades**. In: LIBERALI, F. C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral / Livraria Universitária, 2008. p. 25-35.

MADEIRA, F. **O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(1): 119-129, 2008,

MADRID, D. Y GARCÍA SÁNCHEZ, E. Content-based Second Language Teaching *In*: GARCÍA SÁNCHEZ, E. (ed.): **Present and Future Trends in TEFL**. Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones, 2001. p. 101-134.

MAGIOLO, G, M. **Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças**. 2021. 245 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MEGALE, A. **Educação Bilingue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem**. In: FERRAZ, Daniel Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2019, p. 245-258.

MIRANDA, J, S. **Nas cissuras da sala de aula : um estudo de caso sobre o letramento crítico no ensino de inglês para crianças da rede pública – 2021**. 154. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

MOURA, S , de A. **Educação Bilíngue e Currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos** . In: ROCHA, C.H, TONELLI, J.R.A e SILVA, K. A. S. Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente. Coleção INPLA Vol 7. Pontes Editores, 2010. Disponível em http://ponteseditores.com.br/loja/index.php?route=product/product&product_id=423.

NOGUEIRA, V, M, R. ; SILVA,V, R. **Ética em pesquisa, Plataforma Brasil e a produção de conhecimento em ciências humanas e sociais/ Ethics in research, Platform Brazil and the production of knowledge in the human and social sciences**. SER Social, Brasília, v. 14, n. 30, p. 190-209, jan./jun. 2012

OLIVEIRA, M. E de. **“Alguém como nós”**: uma iniciativa de reorganização do contexto de formação de professores de inglês para crianças no município de Londrina. 2016. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (**Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas**) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em:

https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Oliveira_Marcia-_E_Me_2016.pdf.

Acesso em: Dezembro de 2021.

OLIVEIRA, N, da S de. **“Pra inglês ver”?** Análise linguístico-discursiva sobre o ensino de língua inglesa nas escolas municipais no âmbito do Programa Rio Criança. Global(SME/RJ) – 2017.

PASSONI, T, P. *Planejamento Crítico-Colaborativo de Aulas de Inglês: contribuições para a Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural de Formação de Professores*. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2010.

PASSONI, T, P. O Programa Inglês sem Fronteiras como Política Linguística : um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro. 2018.278fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2018.

PIRES, S. S, **Vantagens e Desvantagens do Ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil**: um Estudo de Caso. Porto Alegre, fevereiro, 2001. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras.

PENNYCOOK, A. **The world in English**. In: The cultural politics of English as an international language. New York, Pearson Education Limited, 1994.

PLACCO, V.M.N.S.2006. **Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor**. In: A.M.SILVA; L.B.MACHADO; M.M de O. MELO; M.da C.C de AGUIAR (orgs), Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, ENDIPE, p.251-261.

PRETI, D. (Org) **O discurso oral culto**. 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

REIS, R, F dos. **Sequência didática do gênero Histórica Infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. 2018. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

REY, F.L.G. A Pesquisa e o Tema da Subjetividade em Educação. GT-20 –Psicologia da Educação durante a 24ª reunião Anual da Anped, São Paulo,2001.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p. 129-148, maio de 2008.

RICHARDSON, V. **The role of attitudes and beliefs in learning to teach**. In: SIKULA, J. (Ed.). Handbook of Research on Teacher Education. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102-119.

ROCHA, Claudia Hilsdorf . O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso) , v. 23, p. 273-319, 2007

SANTOS, A P, L dos. **A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.8.2016.tde-24112016-125246. Acesso em: Julho de 2021.

SANTOS, K, B, **“SOU DO CANDYALL GUETHO SQUARE, SOU DO MUNDO E TENHO ALGO PARA LHE FALAR”**: A Contação de Histórias como Ação Social nas Aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal. 237 f. il. 2017. Tese (Doutorado). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, R, E dos.; CARVALHO, R, C, M de. **“Língua Inglesa para Crianças?”** Crenças de professores e equipe pedagógica sobre o ensino de língua inglesa para crianças. Anais da SIEPE, 2009.

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**. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 48, n. 2, p. 197-216, Dec. 2009.

SCHWIETER, W. J. **The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism**. Edited by John W. Schwieter and Michel Paradis. Hoboken: John Wiley and Sons Ltd, 2019.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**. First Edition, London: Jossey- Bass Publishers, 1987.

SECCATO, M,G. **Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental I: língua inglesa em foco**. 2016.176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Londrina, 2016.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SILVA, E.C.O. **Modelo didático do gênero rimas de enigma para ensino da língua inglesa no fundamental**. 2020. 275f. Dissertação (Mestrado Em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SILVA, K, C. **Ensino de inglês no fundamental I de Nova Lima, MG**: Acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. – 2019.

SINGLETON, D. (2003) **Critical Period or General Age Factor(s)?** In García Mayo, M.P. & García Lecumberri, M.L. (Eds) Age and the Acquisition of English as a Foreign Language. Clevedon: Multilingual Matters. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=S1emgKpsOD0C&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: Março de 2021.

SOARES, A C, B, B. **Do ensino de língua estrangeira à educação bilíngue: uma breve análise da educação para o bilinguismo no Brasil.** v.22, n 1, 2020.

SUNTI, D. W. E. Língua Inglesa Para Crianças De 4 E 5 Anos De Idade. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.1, Número Especial, p. 340-349, abr. 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”.** 2016. 241 Folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

TELES, F, P. **O brincar na Educação Infantil com base em Atividades Sociais, por um currículo não encapsulado.** 2018. 2016 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem- LAEL) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TONELLI, J. R. A., & CRISTOVÃO, V. L. L. (2010). **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças.** *Calidoscópio*, 8(1), 65–76. v. 8, n. 1, 2010.

TUTIDA, A. F. ; TONELLI, J. R. A. . **Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa para crianças: visitando o estado do Paraná.** In: X Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2014, Londrina. Anais [do] IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas [livro eletrônico]/ comissão organizadora: Ariovaldo de Oliveira Santos...[et al.] - Londrina : UEL. 2014., 2014.

VIEIRA, C,A, C. **Entre cenários...crianças: as emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa.** 2018. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

VOGAL, S. ; GARCÍA, O. **Translanguaging.** Oxford research encyclopedia, education. 2017.

WITTKE, C, I. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 807-814, 2010

Anexo 1-**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Termo de Consentimento para Uso de Imagem e Som de Voz
(TCUISV)****REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO REQUERIDA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS**

Prezado(a) Participante:

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Reflexões sobre a formação requerida aos professores de língua inglesa (LI) para crianças”**, que tem como objetivos: i) identificar quais seriam as demandas de qualificação profissional requerida aos professores de LI para crianças, a partir do ponto de vista de gestores que estão atuando em escolas bilíngues internacionais da cidade de Pato Branco-Pr; ii) Investigar a legislação referente à formação inicial e continuada professores para este contexto; iii) Identificar práticas de formação inicial e continuada de professores de LI para crianças nesta região.

Sua participação é muito importante e ela se daria das seguintes formas: i) autorizando o uso das gravações de áudio de entrevistas; ii) respondendo às perguntas de um roteiro de entrevista (questionário semiestruturado). Sobre as gravações, informamos que o estudo não irá utilizar os registros de vídeo que possam identificar os participantes, somente serão utilizadas as transcrições das falas daqueles que concordarem participar da pesquisa.

Quanto aos riscos/desconfortos participação na pesquisa são mínimos, entretanto, para minimizá-los, sugeriremos que, você, participante da pesquisa escolha um ambiente que considere seguro e adequado para a realização da entrevista. Caso você sinta algum desconforto, seja físico ou mental, durante a entrevista, poderá solicitar a pausa da entrevista sempre que achar necessário. Caso sinta-se constrangido pela exposição dos dados coletados na entrevista, devido à utilização trechos de falas e/ou registros escritos nos instrumentos usados para a geração dos dados, em busca de minimizar tais desconfortos, serão usando nomes fictícios e preservando o anonimato dos participantes. Além disso, às análises desenvolvidas a partir de sua participação estarão a sua disposição durante todo processo de pesquisa e você poderá deixar o estudo em qualquer etapa, sem que esta decisão acarrete-lhe qualquer ônus.

No que diz respeito aos benefícios esperados são a contribuição com outros estudos desta área, de forma a auxiliar na identificação de demandas para formação docente de LI para crianças na região, e por consequência, melhorar a qualidade do ensino neste contexto.

Sobre os critérios de inclusão e exclusão de participantes para o estudo, esclarecemos que serão incluídos gestores que atuam em escolas de educação infantil bilíngues privadas de Pato Branco no estado do Paraná que estejam aptos a discutir questões relativas ao ensino de LI para crianças e que serão convidados pelas pesquisadoras por meio de seus contatos pessoais ou profissionais (e-mail e/ou telefone), os quais foram indicados por meio de uma lista fornecida pelo Sindicato das Escolas Particulares (SINEP/PR) como sendo vinculados a escolas designadas como internacionais e/ou bilíngues. Para esta pesquisa não se aplicam critérios de exclusão;

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa, bem como solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa. Você pode assinalar o campo a seguir, caso seja de seu interesse receber os resultados desta pesquisa

- () quero receber os resultados da pesquisa (email para envio : _____)
() não quero receber os resultados da pesquisa

Tendo em vista as resoluções 466/2012 e 510/2016, do Ministério da Saúde, esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Caso o estudo resulte em algum dano ao participante, é garantido o direito à indenização para cobertura material para reparação a dano.

Caso você tenha dúvidas, ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar por meio Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, Telefone: 3310-4494, E-mail: coep@utfpr.edu.br

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE/TCUISV), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

ANEXO 2 –

Roteiro de Entrevistas

A entrevista será organizada por meio de blocos, serão três blocos de perguntas, sendo o primeiro sobre informações referentes à escola e sobre o participante; o segundo bloco conterá perguntas sobre a seleção de professores de língua inglesa para crianças para a escola, e o terceiro e último bloco será sobre as práticas pedagógicas da instituição.

Bloco 1- Caracterização da instituição e do participante da pesquisa

Perguntas:

- 1- Nome:
- 2- Cargo ocupado na instituição:
- 3- Formação:
- 4- Tempo de serviço na instituição:
- 5- Porque você é o/a representante escolhida/o para responder esses questionamentos?

Sobre a escola

- 1- Vocês utilizam alguma denominação para a instituição (bilingue, internacional etc.)?
- 2- Histórico da escola, e quais segmentos a instituição atende?
- 3- Qual a carga horária da escola destinada à língua inglesa?
- 4- Qual metodologia utilizam?
- 5- A escola possui alguma vinculação a um sistema de ensino? Se sim, qual?

Bloco 2- Seleção de Professores, formação profissional;

- 1- Quantos professores de LI têm na escola?
- 2- Quantas crianças são atendidas na instituição?
- 3- Sobre os professores de LI, qual a formação desses profissionais?
- 4- Ao abrir uma vaga para professor de LI para crianças, qual a formação exigida ou priorizada?
- 5- Qual o perfil acadêmico e características que prezam e um professor de LI para crianças?
- 6- Vocês fornecem/disponibilizam algum tipo de formação pedagógica para o professor de LI para crianças?
- 7- Qual a instituição responsável por fornecer essa formação?
- 8- O professor de LI para crianças possui alguma forma de avaliação/acompanhamento de sua prática?
- 9- Quais ferramentas são utilizadas na avaliação/acompanhamento da prática do professor?
- 10- Para a seleção dos professores de LI para crianças, quais são as etapas realizadas (provas, entrevistas, apresentação de certificado)?
- 11- Vocês sentem dificuldade ou facilidade para encontrar professores com procedimentos adotados?
- 12- Ler trecho da Lei e pedir para comentar:
“Art. 2º Professores de escolas bilíngues em todos os níveis e etapas da educação básica devem ter licenciatura na segunda língua ou teste de proficiência.

Art. 3º No âmbito de suas atribuições, os sistemas de ensino devem regulamentar a educação bilíngue no seu âmbito de competência estabelecendo:

- I – requisitos de proficiência para os professores que atuam em escolas bilíngues.
- II – condições de certificação de proficiência para professores e estudantes.
- III – políticas de avaliação de ensino e aprendizagem.”

Bloco 3 – Práticas pedagógicas;

- 1- Vocês possuem um formato específico para as aulas? Qual seria?
- 2- Quais materiais vocês utilizam?
- 3- Qual é o método pedagógico utilizado pela escola nas aulas de LI para crianças?
- 4- Por que esse método foi escolhido?
- 5- Qual é o perfil do aluno formado na instituição?

Roteiro complementar escola grande porte

Questionário complementar

Tendo em vista a recente qualificação de minha dissertação de mestrado e o levantamento de alguns questionamentos por parte da banca, observamos a necessidade de complementarmos as informações obtidas em nosso primeiro contato. Sendo assim, partindo das informações fornecidas anteriormente, formulamos algumas perguntas, objetivando concluir as discussões e análises do trabalho.

- 1- Você mencionou ser a supervisora do projeto bilíngue. Você poderia dar mais detalhes de como é esse projeto? Quais são as principais características dele?
- 2- No questionário anterior você mencionou a utilização da metodologia “CLIL” em sua escola. Você poderia dar mais detalhes sobre essa metodologia?
- 3- Foi mencionada uma avaliação oral e escrita para a contratação de professores. Quais são as características dessa avaliação? Você poderia dar mais detalhes?
- 4- No que se refere à aula teste requerida aos professores para contratação, quais são as instruções dadas ao candidato para esta atividade? Por exemplo, são sugeridos conteúdos ou fica a critério do profissional? O que é observado nessa aula?
- 5- Por que você acha que há dificuldades para contratação de professores por meio dos procedimentos adotados?
- 6- Você poderia dar mais detalhes do que se espera sobre a proficiência/conhecimento de língua inglesa que o professor deve ter?

Roteiro complementar escola pequeno porte

Questionário complementar

Tendo em vista a recente qualificação de minha dissertação de mestrado e o levantamento de alguns questionamentos por parte da banca, observamos a necessidade de complementarmos as informações obtidas em nosso primeiro contato. Sendo assim, partindo das informações fornecidas anteriormente, formulamos algumas perguntas, objetivando concluir as discussões e análises do trabalho.

- 1- Na entrevista realizada anteriormente, você mencionou que a metodologia da escola baseia-se no lúdico. Você poderia dar mais detalhes sobre isso? O que é o lúdico? Como acontece?
- 2- Sobre a aula inaugural solicitada ao professor contratado mencionada na entrevista anterior, como ela funciona? Você poderia dar mais detalhes sobre ela? O que é observado nessa aula?
- 3- Você mencionou também que o professor de língua inglesa para crianças normalmente já tem um “perfil desenhado”. Para você como seria esse perfil? Pode dar mais detalhes?
- 4- Você poderia dar mais detalhes do que se espera sobre a proficiência/conhecimento de língua inglesa que o professor deve ter?

ANEXO 3 –

Resposta do questionário Escola de Grande Porte

Perguntas:

- 1- Nome:

- 2- Cargo ocupado na instituição:
SUPERVISORA DO PROGRAMA BILÍNGUE
- 3- Formação:
PEDAGOGIA
- 4- Tempo de serviço na instituição:
3 ANOS
- 5- Porque você é o/a representante indicada/o para responder esses questionamentos?
ACREDITO QUE FUI INDICADA A RESPONDER ESSE QUESTIONÁRIO POIS REALIZO UM TRABALHO DIRETAMENTE LIGADO A APRENDIZAGEM DO SEGUNDO IDIOMA.

Sobre a escola

- 1- Vocês utilizam alguma denominação para a instituição (bilíngue, internacional etc.)? Por quê?
SOMOS UMA ESCOLA BRASILEIRA QUE OFERTA UM PROGRAMA BILÍNGUE, O QUAL OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TÊM METADE DAS AULAS EM INGLÊS E A EFAI/EFAF TÊM 10 AULAS POR SEMANA, SENDO ESTAS AULAS DE L2, 100% EM INGLÊS. AS AULAS DAS OUTRAS DISCIPLINAS BÁSICAS ACONTECEM EM PORTUGUÊS, POR ISSO OFERTAMOS UM PROGRAMA BILÍNGUE E NÃO SOMOS UMA ESCOLA BILÍNGUE E/OU INTERNACIONAL.
- 2- Qual a carga horária da escola destinada à língua inglesa na Educação Infantil?
50% DAS AULAS/DIA SÃO EM INGLÊS, COM UMA TEACHER QUE SE COMUNICA 100% DO TEMPO APENAS EM INGLÊS.
- 3- Qual/is é/são o/os métodos utilizado/s pela escola nas aulas de LI para crianças?
CLIL
- 4- Por que esse/s método/s foi/foram escolhido/s?
PORQUE AS CRIANÇAS APRENDEM DE FORMA NATURAL, DA MESMA MANEIRA QUE APRENDEM O L1. UMA APRENDIZAGEM LÚDICA, EFETIVA E COM RESULTADOS RÁPIDOS E VISÍVEIS.

Seleção de Professores e a formação profissional;

- 1- Quantos professores de LI atuam na Educação Infantil nesta escola?
2 TEACHERS
- 2- Quantas crianças são atendidas na instituição? E quantas participam das aulas de LI?
72 ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .
TODOS NOSSOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL FAZEM PARTE DO PROGRAMA BILÍNGUE.
- 3- Ao abrir uma vaga para professor de LI para crianças, qual a formação exigida ou priorizada?
CURSO DE PEDAGOGIA OU LETRAS E PROFICIÊNCIA DO L2.
OS PROFESSORES PASSAM POR UMA AVALIAÇÃO ESCRITA E ORAL, ONDE AVALIAMOS A SUA PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA. OBSERVAMOS TAMBÉM OS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ANTERIORES E AS RESPOSTAS DOS TEACHERS ÀS SITUAÇÕES HIPOTÉTICAS APRESENTADAS POR NÓS.
- 4- Qual o perfil acadêmico e características que prezam e um professor de LI para crianças?
DAMOS PREFERÊNCIA POR TEACHERS QUE TENHAM UMA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA OU EM LETRAS, SENDO IMPORTANTE TER EXPERIÊNCIA NO TRABALHO COM CRIANÇAS.
O TEACHER PRECISA TER FLUÊNCIA NO L2 E NATURALIDADE NA FALA (L2), ALÉM DE MUITO CARISMA, BRILHO NOS OLHOS, MUITA CRIATIVIDADE E EMPATIA.
- 5- Para a seleção dos professores de LI para crianças, quais são as etapas realizadas (provas, entrevistas, apresentação de certificado)?
A PRIMEIRA ETAPA: ANÁLISE DE CURRÍCULO E ENTREVISTA EM INGLÊS.

SEGUNDA ETAPA: TESTE OBJETIVO E DISSERTAÇÕES (AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA L2)

TERCEIRA ETAPA: AULA TESTE

- 6- Vocês sentem dificuldade ou facilidade para encontrar professores com procedimentos adotados?
DIFICULDADE
- 7- Sobre os professores de LI já atuantes na escola, qual a formação desses profissionais?
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA OU LETRAS
- 8- Vocês fornecem/disponibilizam algum tipo de formação pedagógica para o professor de LI para crianças? Caso sim, qual a instituição responsável por fornecer essa formação?
SIM, O ELEVA EDUCAÇÃO OFERECE TREINAMENTO DURANTE O ANO TODO PARA NOSSOS TEACHERS.
- 9- O professor de LI para crianças possui alguma forma de avaliação/acompanhamento de sua prática? Caso sim, quais ferramentas são utilizadas na avaliação/acompanhamento desta prática?
6 VEZES POR ANO, SENDO DUAS DESSAS AVALIAÇÕES COM PARECERES DESCRITIVOS DETALHANDO O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS INDIVIDUALMENTE E 4 PARECERES AVALIANDO O DESEMPENHO DOS ALUNOS NOS CONTEÚDOS TRABALHADOS EM AULA POR TÓPICOS DE APRENDIZAGEM.
OS PROFESSORES TAMBÉM PASSAM POR AVALIAÇÕES DE SUAS PRÁTICAS DURANTE O DECORRER DO ANO E FEEDBACKS PARA O SEU DESENVOLVIMENTO E APERFEIÇOAMENTO.
- 10- No momento estão sendo realizadas discussões no âmbito do Conselho Nacional de Educação acerca de diretrizes para Educação bilíngue/multilíngue. Irei ler trecho da Lei e gostaria que você comentasse suas impressões e entendimento:
“Art. 2º Professores de escolas bilíngues em todos os níveis e etapas da educação básica devem ter licenciatura na segunda língua ou teste de proficiência.
Art. 3º No âmbito de suas atribuições, os sistemas de ensino devem regulamentar a educação bilíngue no seu âmbito de competência estabelecendo:
I – requisitos de proficiência para os professores que atuam em escolas bilíngues.
II – condições de certificação de proficiência para professores e estudantes.
III – políticas de avaliação de ensino e aprendizagem
ESSAS NORMAS VÊM PARA REFORÇAR O QUE JÁ FAZEMOS NA NOSSA INSTITUIÇÃO, COMO A REALIZAÇÃO DO TESTE AVALIATIVO DA PROFICIÊNCIA DE L2 DE NOSSOS TEACHERS, E PARA NOSSOS ALUNOS (INICIADOS APARTIR DO 4º ANO BILÍNGUE, ATRAVES DE UMA PARCERIA COM A UNIVERSIDADE DE MICHIGAN AND CAMBRIDGE).
- 11- Você mencionou ser a supervisora do projeto bilíngue. Você poderia dar mais detalhes de como é esse projeto? Quais são as principais características dele?
Somos uma escola com um programa bilíngue, o qual oferecemos 50% das aulas/dia em inglês para a EI e 10 tempos de aulas em inglês para os alunos da EFAI e EFAF, e para contemplar essa carga horária de 10 tempos semanais de aulas em inglês, esses alunos têm aulas também no contraturno. Essas aulas de inglês (50% - EI e 10 tempos semanais) são ministradas em inglês.
- 12- No questionário anterior você mencionou a utilização da metodologia “CLIL” em sua escola. Você poderia dar mais detalhes sobre essa metodologia?
Enquanto os alunos estudam ciências ou matemática (durante as aulas de inglês), por exemplo, eles aprendem o inglês, aprendem os dois conteúdos de forma integrada.
- 13- Foi mencionada uma avaliação oral e escrita para a contratação de professores. Quais são as características dessa avaliação? Você poderia dar mais detalhes?
A avaliação oral acontece em inglês. É uma “conversa” para avaliarmos a proficiência do teacher, tendo este que ser capaz de se comunicar de forma natural em inglês, falando de si, sobre as suas experiências, disponibilidades etc. A avaliação escrita foi elaborada pela Central Pedagógica e contempla questões objetivas e redações com temas determinados. O intuito do teste escrito é avaliar o conhecimento gramatical do teacher e o vocabulário utilizado nas redações.
- 14- No que se refere à aula teste requerida aos professores para contratação, quais são as instruções dadas ao candidato para esta atividade? Por exemplo, são sugeridos conteúdos ou fica a critério do profissional? O que é observado nessa aula?

É sugerido ao teacher um tema e fica a critério do teacher como trabalhar. É observado a desenvoltura, o entusiasmo, a atividade escolhida pelo teacher (se esta adequada para a idade proposta, se é atrativa), estratégias de aplicação, interação com os alunos e o uso do inglês.

15- -Por que você acha que há dificuldades para contratação de professores por meio dos procedimentos adotados?

Contratar um teacher para o programa bilíngue ele é difícil né porque às vezes a gente encontra proficiência no idioma mas tá fora da área de educação, então não tem experiência nenhuma não sabe como lidar como ensinar principalmente as crianças pequenas que precisa de ter um jeito diferente para ensinar né não é simplesmente que nem adultos que você escreve na lousa e eles estão prestando atenção enfim é diferente né ou às vezes nós temos pessoas que tenha proficiência mas eles são muito novos recém-formados de cursos né de idiomas eu já tive entrevista pessoa que entrevistei de 16 17 anos não tem como né colocar numa sala de aula ainda né numa escola para ensinar crianças Então realmente o ideal seria pessoas ali né que estão cursando letras pedagogia ia mas aí a pedagogia ela não ensina o segundo idioma para o teacher né pro professor então é difícil achar alguém que concilia os dois né que seja ele formado em pedagogia e que também tem um segundo idioma e no curso de letras né Já passei por bastante entrevista que o professor ele se encaixava assim quadrada requisitos né que nós estávamos buscando para turma só que não tinha confiança para responder às vezes ele atende o que eu tava dizendo mas não tinha segurança tá respondendo em inglês é isso não tinha vocabulário para responder e todas as entrevistas né eu pergunto aonde você estudou como que você aprendeu os teacher que aprenderam no curso de letras exclusivamente na grande maioria são os que apresentaram muita dificuldade não consigo ir não consigo colocar no programa bilíngue porque eu preciso de que o teacher ele tem essa naturalidade para falar Porque nossos alunos vão aprender dessa forma da mesma maneira que aprender o português com alguém falando com ele de forma natural é assim que ele vai aprender um segundo idioma então para nós programa bilíngue eu preciso além do básico de inglês né então eu preciso de ter essa comunicação entre saber de falar dele se apresentar conversar e aí o que eu sinto no curso de letras professor e não sai com essa preparação ele não consegue se comunicar de forma natural né pode ter conhecimento das regras gramaticais, enfim estruturas Mas ter essa fala consegui se comunicar com segurança o curso Ele não propicia isso então por isso acaba sendo essa grande dificuldade de encontrar alguém em que tenha proficiência no idioma e que também tenham conhecimento na área de educação né com essa preparação para ensinar

16- Você poderia dar mais detalhes do que se espera sobre a proficiência/conhecimento de língua inglesa que o professor deve ter?

é o que esperamos né de cada professora ele varia de acordo com a série né a turma que nós estamos buscando então varia não dependendo ali pode ser infantil 2 ela é totalmente diferente de um quarto ano ou mesmo num primeiro ano então depende da turma que esse professor vai ser contratado ainda não professor vai ser contratado mas ali de um primeiro ao quinto ano, da educação infantil 2 ao quinto ano é o foco maior ali é realmente a conversa ação né ele tem que ser capaz de se comunicar com naturalidade porque é assim que ele vai tá ensinando os alunos sabendo falar sobre ele sobre a rotina, o que gosta de fazer o que não faz... assim ...sobre coisas ao redor né, viagem cidade coisas temas queria uma conversa de forma natural porque isso do aluno vai aprender então ele tem que ser capaz de se comunicar dessa forma e os as estruturas gramaticais corretas né quando é passado saber utilizar os verbos Passado Presente Futuro Passado Presente Futuro Então se comunicar de forma correta né todos os tempos ali já quando a gente for um pouco mais para frente né um pouco mais maiores já exigência gramatical ela já aumenta porque já vai começar a corrigir os erros gramaticais deles também e aí a gente dá um foco naquela prova né objetiva que a gente consegue olhar com mais detalhe essa parte também então Professor ali para entrar no programa bilíngue precisa saber se comunicar de forma natural passar Só tranquilidade e a gente tem que sentir que realmente ele consegue se comunicar em inglês da mesma maneira que ele se comunica em português

ANEXO 4-

Transcrição Entrevista Escola de Pequeno Porte

E- entrevistador

R- respondente

E: Vamos começar você pode me passar o teu nome completo?

R: ---

E: e:: Qual é o cargo que você ocupa na instituição?

R: Hoje eu sou diretora da escola... diretora pedagógica.

E: E qual que é a sua formação acadêmica?

R: Bióloga de coração (mas) a minha::: faculdade quando a gente fazia é:: ela dava... opções/ é a:: agente formava em três na verdade... bióloga e::: tem habilitação também.. em matemática e ciências do ensino fundamental e depois fiz a::: pedagogia... que é a segunda licenciatura...

E: Uhum.. tá, e:: porque que você é:: foi a representante escolhida para responder esses questionamentos da escola/ da escola?

R: Da escola? Na verdade/ na verdade::: (a) gente como proprietário tem o:: poder de decidir.. né questão da deci/ escolha ... então eu acho que o diretor de uma escola além da experiência/ além da formação acadêmica .. tem que ser também bastante experiência porque não é muito fácil, então você fazer a coordenação pedagógica aí::: organiza uma escola a::: o funcionamento em:::/ todos os aspectos... né? Porque tudo é muito agregado então nada você faz numa escola, ele não tem um::: nexo né:: / tudo tem que fazer a ligação entre o conteúdo e uma prática enfim isso tudo demanda de muita vontade::: principalmente... então acho que foi isso porque eu acredito assim a::: que eu tenho alguém que me ajuda na parte de orientação pedagógica.. mas assim eu::/ não é uma coisa muito difícil tanto que a nossa orientadora que / que me ajuda ela ta de licença gestação e agente não consegue/ não consegui substituí-la e eu acabei tomando frente pela experiência não hoje eu gostaria estar a frente do cargo mas porque é uma área que não é assim para você substituir alguém principalmente em escola particular que tem que trabalhar em consonância com::: os proprietários que é quem a verdade quem faz a::: coisa acontecer, então, daqui a pouco pra você ocupar um cargo nessa orientação pedagógica eu acho que é o coração da escola. Tem que ter uma ampla::: experiência eu já diria porque::: às vezes só para academia não é suficiente.

E: uhum/ tá e aí agora um pouquinho sobre a escola é::: vocês utilizam algum tipo de denominação pra instituição? Por exemplo bilíngue é:: internacional ou não?

R: Não uhm uhn! Não a:: não não a gente não tem uhn uhn.

E: E por que que vocês não/ não tem essa do/ denominação? Por que é o ensino regular ou é:: por que

R: [é porque é o ensino::: é porque é o ensino regular e porque é que assim ó::: na verdade eu acredito que::: existe alguns convênios até de parceria de uso material/ de material de inglês que são por exemplo... num sei se é bem o caso mas a questão do material da Oxford que é um material de inglês riquíssimo, então para você ter você tem um certo selo alguma coisa assim na escola.. né? De utilização dessa plataforma e nfim.. desse material

é uma coisa que eu tenho bastante:: vontade mas como a escola a gente assumiu a dois anos ainda não deu tempo da gente fazer tudo que a gente quer..

E: uhum.. Entendi.. tá E Qual que é a carga horária destinada de língua inglesa pra Educação Infantil hoje?

R: Pra educação infantil hoje nó temos::: uma aula só por semana e::: uma aula por semana em cada turminha que é uma coisa também que a gente tem vontade de amplia.

E: Ta.. uhum e quais são os métodos utilizados pela escola de é:: uhn: né na língua inglesa para crianças? Qual que é a metodologia que é utilizada?

R: A metodologia? A:::

[no sentido de]

[Prof a metodologia didático? A metodologia?

[isso]

R: é o ensino lúdico a nossa escola toda ela é baseada no ensino lúdico... então a gente tem um material de::: um apostilado né:: que eu acredito que é um material de boa qualidade que a gente escolheu com muito carinho.. inclusive o material de inglês foi todo reformulado esse ano e::: a gente tá bem feliz com o material até porque ano passado --- eu não entendo da língua inglesa --- mas eu sabia que aquilo que a gente tinha no pacote da conquista ela não era suficiente.. e ai a gente precisava de alguma coisa melhor hum:: mais completa e::: pra minha surpresa quando eu tava separando o material complementar... ai o nosso kit da conquista foi todo reformulado tanto que hoje a gente tem dois livros que compõe o kit então eu acredito que é um material que ta bem completo e é pra ser reformulado é pra ser reformulado esse ano o do fundamental 1 e é pra reformular toda a educação infantil esse ano pra ficar no mesmo modelo que ficou esse ano já o do fundamental maravilhoso inclusive..

[e porque]

[os encartes tudo]

E: e porque que esses métodos foram escolhidos? Porque que a ludicidade foi escolhida pra trabalhar na escola?

R: Porque eu no::no decorrer do/ da minha carreira pedagógica que são ai 27 anos, né? Eu acredito que é o que mais da resultado é através do lúdico que você consegue fazer com que a criança tenha o entendimento real e construir o seu próprio conhecimento..

E: uhum.. entendi.. Agora quando a seleção de professores e a formação profissional. É::: Quantos professores de língua inglesa atuam na educação infantil na escola de vocês?

R: Temos:: Uma professora do Ensino Fundamental e uma da educação infantil São duas professoras...

E: e quantas crianças são atendidas na Instituição? ao todo ?

R: Na instituição hoje no período da tarde fica em torno de 120 130 crianças,

E: e quantas delas participam das aulas de língua inglesa?

R: Somente o maternal ainda não mas eu/ eu pretendo eu acho bem importante pretendo instituir através da musicalização a partir do ano que vem.

E: uhum e quanto alunos teria no maternal?

R: No maternal Eu acredito que tenha::: 20

[a então cerca de uns 100 alunos participam das aulas de inglês]

[110 participam das aulas de inglês]

E: é::: e aí quando vocês abre uma vaga para professor de língua inglesa para as crianças. Qual que é a formação que vocês exigem ou que vocês priorizam no momento da contratação

R: no mínimo pós-graduação?

E: e é letras ou pedagogia?

R: é letras... letras inglês

E: uhum.. tá Qual o perfil acadêmico e características que vocês prezam e no professor de LI para crianças?

R: na verdade além dessa questão/ o professor pra trabalhar lúdico ele também tem que gostar porque na verdade demanda de bastante preparação das aulas com antecedência né:: trabalhar apostila é fácil transforma aquele conteúdo da apostila no/ no lúdico, eu acho que demanda bastante atenção Professor vontade e cargas horárias extras né...pra preparar Então a primeira a primeira coisa que a gente leva em consideração essa questão da vontade Professor também e fazer alguma diferença de transformar esse ensino num ensino de qualidade da criança consiga assimilar os seus próprios conhecimentos, né construir através da participação do aluno dentro da Concepção pedagógica, né? Que é o lúdico que a gente tá falando.

[uhum então pra seleção]

[acho que o primeiro seria isso professor bom ele tem que trabalhar aula lúdica né acho que o primeiro:: questão da ética também tem bastante Comprometimento é uma coisa acho que é uma coisa que a gente leva bastante em consideração....

E: e pra seleção de professores de língua inglesa para crianças, né? Quais são as etapas que vocês têm vocês têm prova entrevista apresentação de certificado apresentação de aula..

R: ((risos)) na verdade sim, eu sou muito:: como te falei eu falei eu trabal/ como eu falei acho que anteriormente eu trabalhei dentro dessa caminhada me dá uma segurança de:: identificar.. meu marido costuma dizer que eu me apaixono muito fácil que as vezes eu tenho que ser mais cautelosa então esse no até pedi para uma psicóloga me ajudar a fazer uns questionamentos enfim... mas assim... eu acho que o que faz você definir.. o professor é a prática então agora internou agora no início a gente não conseguiu fazer isso:: porque era tudo muito rápido acontecia tudo ao mesmo tempo e reforme reforma.. e arruma escola, mas agora a gente tá fazendo aula inaugural então a professora apresenta a aula para gente antes da contratação. Mas como eu trabalhei:: 13 14 anos diretamente ligada como orientadora pedagógica do curso de pedagogia então eu costumo ter um olho bem clínico assim na identificação que geralmente ele já tem todo o perfil desenhado, eu confio muito nessa questão do olho/ do olhometro mesmo sabe de olhar e ver se o professor tem afinidade pedagógica pra tá no meio. E hora que eu costumo acertar bastante sabe é:: sou bem feliz assim com as minhas escolhas tanto que a gente conseguiu já em menos de um ano montar uma equipe de ponta com um dois acerto que precisamos fazer o resto tá tudo redondinho conforme o que eu quero...

E: E vocês.. sente alguma dificuldade ou facilidade para encontrar professores com esses procedimentos que você adota?

R: Na verdade não Professora eu acho que a gente é feliz assim, eu tenho encontrado, né? Porque eu acho que também o nosso ambiente escolar ele também é bem gostoso.. o professor que vem ele acaba se apaixonando um pouquinho pela nossa escola pela história da escola. Então graças a Deus assim a gente tem bastante:: bastante disponibilidade claro que o caso do inglês específico quando a gente tem::: quando a gente tem um

professor formado e pós graduado a gente corre menos risco de errar né... então a seleção é basicamente e graças a Deus pato branco assim é um campo bem amplo nessa apresentação desses profissionais então a gente tá bem feliz aqui

E: E sobre esses professores de língua inglesa que já trabalharam na escola, qual que foi a formação assim desses profissionais?

R: Então eu só tive na verdade dois professores de inglês que passaram pela escola a professora Rafaela que era maravilhosa é ainda maravilhosa e que assim ela só saiu porque ela foi fazer mestrado e a carga horária dela não fechava então ela já era mestre já ingressou no curso de mestrado e a professora Paula na verdade que ela era bem assim bem jovenzinha, então não tinha muito domínio de:: de:: de:: turma, mas não que não tivesse conhecimento falava fluente pós-graduado também em inglês...

E: tá.. então com letras e aí pós graduação também né? E Vocês fornecem ou disponibilizam algum tipo de formação pedagógica é:: para o professor de LI para crianças? Se Caso sim.. vocês utilizam alguma instituição em específico que seria responsável por fornecer essa formação?

R: a gente tem na verdade os treinamentos da positivo que vem né? mas assim específico em inglês até agora a gente não forneceu nenhum a gente tem os da Positivo que da plataforma eles vêm dar direcionamento mas é na área pedagógica geral, né? A gente costuma trabalhar a questão da BNCC os norteis né mas não específico em inglês claro que dentro dessa:: dessa formação tem:: /tem a parte específica que é do inglês que é ah:: as delimitações dos conteúdos enfim... mas formação mesmo na área de inglês ainda não..nunca oferecemos ainda

E: E o professor de inglês para criança que ele possui alguma forma de avaliação ou algum acompanhamento da prática ?

R: Possui sim aham:: os critérios que são adotadas são os mesmo que a gente adota ahn:: nas outras disciplinas em geral do 1º ao 5º ano que é o fundamental 1 que a gente tem aqui o critério de avaliação o peso é notas né e:: então são avaliações é:: han:: mensais que são feitas a composição de uma nota média e que compõem o boletim e no:: educação infantil é:: através de pareceres né:: são pareceres do desenvolvimento da criança o que ela vai avançando

E: mas em relação a prática do professor por exemplo pra ele saber se ele precisa melhorar alguma coisa essa avaliação nesse sentido vocês tem?

R: é na verdade a gente avalia toda na verdade a gente avalia toda a preparação de aula do professor antes de aplicar então é encaminhado até sexta-feira toda a semana os professores encaminham por e-mail os planinhos da aula/ da aula seguinte e aí a gente faz avaliação do que que tem que ser melhorado sugere enfim a gente vai dando as coordenadas a:: que são decididas pela coordenação né e alguns melhoramentos que possivelmente tem que ser feito formato das provas tudo tem que ser feito conforme o padrão da escola né.. então também faz parte e tudo isso a gente orienta e:: vai dando suporte...

E: E:: no momento então tem uma discussão né:: que está sendo realizada no âmbito do Conselho Nacional de Educação que é acerca das diretrizes para educação né bilíngue ou multilíngue eu vou ler um pequeno trecho e eu queria que você comentasse um pouquinho suas impressões e entendimento é:: sobre esse trecho dessa/ dessa diretriz que está sendo discutida, tá então é o artigo dois professores de escolas bilíngues em todos níveis e etapas da educação básica devem ter licenciatura na segunda língua ou Teste de proficiência o artigo 3 no âmbito das suas atribuições os sistemas devem regulamentar a educação Bilíngue no seu âmbito da competência estabelecendo requisitos de proficiência para os professores que atuam nas escolas Bilíngues condições de

certificação e proficiência para os professores e estudantes e políticas de avaliação de ensino e aprendizagem queria que você falasse quais são as suas intenções entendimento sobre esse trechinho que eu li..

R: Eu acho que é um avanço é::: esse é o caminho através da formação então assim hoje hoje a gente ouve muito instalar a minha escola bilíngue o que que norteia esse bilíngue? o que que me diz que a minha escola é bilíngue? Então quer dizer eu acho que ser bilíngue é quando tem duas línguas e os alunos têm condição de sair falando fluentemente mas o que eu:: eu bióloga, eu não vou ter essa condição de: de: ter saber se eu tô fazendo corretamente a partir do momento que eu tiver um professor seja que tenha uma formação específica dentro do bilíngue que a gente pensa enquanto os donos escola, eu acho que a gente vai ter condição de fazer certo de fazer corretamente e oferecer o melhor porque eu acho assim que hoje tem muita escola de inglês por tudo que é lado você vai de escola de inglês na escola da escola bilíngue, o que que é? O que que regulamente? Então tem que vir alguma coisa de forma específica dentro da Lei não escola bilíngue tem que ter esse e esse norte o professor tem que ter essa e essa formação e tem que ter essa essa qualificação para você poder se ter esse selo ou alguma coisa que diga que a escola é bilíngue de uma forma completa de uma forma funcional, né? Porque simplesmente dizer que a minha escola é bilíngue até as próprias duas aulas que eu tenho lá na grade da matriz curricular ela já diz que é uma escola bilíngue né? Porque eu tenho duas língua o português e o inglês Mas que forma que apresentada é o mínimo então para ser bilíngue ou para mim ter uma uma certificação dentro da minha escola para por e pra divulgar isso nas mídias e trabalhar né fazer o aí diferencial né aí na educação eu acho que tem que ter uma norte sim a lei tem que regulamentar de que forma que vai ser feito
Então é isso nossas perguntinhas acabaram vou parar gravação aqui.

E:Na entrevista realizada anteriormente, você mencionou que a metodologia da escola baseia-se no lúdico. Você poderia dar mais detalhes sobre isso? O que é o lúdico? Como acontece?

R:Então assim oh..o conhecimento lúdico nada mais é do que o conhecimento construído pela própria criança. Então você apresenta o conteúdo pra ele mas ele mas acha alguma atividade prática onde se possa construir alguma coisa em cima daquele conteúdo... por exemplo quando você trabalha água aí você trabalha os três estados da água sólido líquido gasoso. Aí você faz uma atividade com barquinhos por exemplo a criança vê o movimento da água, barquinho de bob:: dobradura, aí se você pegar o:: gelo o.... gelo é o estado sólido da água aí o gasoso você trabalha de um... de um::: mini::: terrário que você consegue fazer a vaporização da água então você consegue trabalhar com criança de uma forma visual onde a criança possa sentir o conhecimento constroem junto então a criança memoriza isso outro exemplo de atividade lúdica, por exemplo ahh transportes aéreos, então teve uma prof minha que trabalho:: hã::: construiu um aviãozinho com eles e fez o movimento em uma cordinha uma cordinha usando o ventilador da sala então é uma forma que a criança consiga memorizar o conhecimento hã::: que tá na apostila de uma forma escrita mas que ela possa construir alguma coisa prática para ela conseguir memorizar então a gente fala que isso é lúdico onde gente constrói conhecimento como a criança, a criança faz parte do processo não é simplesmente ler ou simplesmente a professora falar mas criança ajuda assim na construção

E: Sobre a aula inaugural solicitada ao professor contratado mencionada na entrevista anterior, como ela funciona? Você poderia dar mais detalhes sobre ela? O que é observado nessa aula?

R:E a segunda questão ali sobre a aula inaugural a gente proporcionam ao professor ah::: a amostrar para gente que são habilidades que ele tem então::: a gente geralmente dá alguns objetos e aí em cima daquilo que eu vou ter que::: tem que::: hã::: montar uma explicação, ou uma contação de história hã:::com aquele contexto que a gente criou, e::: ou também a gente pede pro professor preparar uma aula, mas eu ainda gosto mais desse modelo do improvisado, que o professor tem que chegar e a gente apresenta alguns conteúdos um conteúdo e pe::: pede para ele simular uma aula dentro daquele::: daquele tema que a gente deu, então isso seria uma aula inaugural.... aí eu a coordenadora mais alguma pedagoga da escola mais velha... a gente::: avalia o professor na

entrada... então não tem como dar errado.. e o professor também ele se sente importante...então os modelos que a gente tem contato dessa forma são professores que ficam na escola e que eles vem... a gente conseguiu ver que a gente não tem problema depois então... são professores que a gente selecionou dentro de um critério que atenda a nossa necessidade.... e principalmente a questão do lúdico também porque a partir do momento que o professor cria com a com o...sist .. com o:::: o:::: o que a gente de:::: apresentou pra ele né com a situação... aí o professor vai criar uma aula.. hãã de forma instantânea né:::: ou:: a explicação pra quele conteúdo e aí a gente consegue observar principalmente habilidade que ele tem para lidar com situações inesperadas então acho que é um fator be::m bacana assim.. que a gente gosta bastante de fazer i:: que dá bem certo na verdade.

E: Você mencionou também que o professor de língua inglesa para crianças normalmente já tem um “perfil desenhado”. Para você como seria esse perfil? Pode dar mais detalhes?

R: Na questão da habilidade do professor de inglês hã:::: é:: que foi colocado ali é:: aquela questão que o professor tem um perfil desenhado eu acho que eu falei assim é:: a:: habilidade didática... então assim:: para trabalhar na EDUcação infantil.. além do conhecimento em inglês o professor também tem que ter a habilidade didática:: pra trabalha com as crianças menores..... então::o legal mesmo é que ele fosse formado em inglês em pedagogia... mas a gente não não:: consegue:: geralmente:: isso então:: o que que acontece o professor de inglês ele é muito técnico porque o inglês é uma língua onde ele é trabalhado no ensino fundamental 2 e ensino médio tanto que na nossa grade de inglês de primeiro ao quarto:: de primeiro ano ao quinto:: ela não é obrigatória a gente coloca porque a gente sabe da importância:: mai::s ela não é obrigatória porque?: proque o profes sor ele não tem a formação didática muitas vezes na faculdade pra trabalha com criança menor:: então::o:: es[...] essa questão da habilidade é uma questão ma::is da[...] da:: criança menor ela é u::ma[...] um dom é uma mama:: capacidade mais desenhada no professor de pedagogia porque ele estuda pra trabalhar com a criança menor... a diferença do professor de inglês que ele trabalha mais o específico de inglês.... prÁ alunos maiores né.... então e justamente essa questão que a gente tem ai:: na:: na:: disciplina de inglês ao vez uma dificuldade pra trabalhar com a criança menor.... então o pedagogo ele já vem com essa instrução e o professor de inglês da:: faculdade ele não vem:: a faculdade ela num:: num:: forma muito essa parte ai... hã:::: de trabalha.. da sensibilidade de trabalha com a criança pequena né:: então muitas vezes a gente não se depara assim:: as vezes a gente:::: um excelente professor mas ele não consegue au:: alcançar aquela:::: aquela:: aquela:: aquele meio né de ensinar pra criança de uma forma mais simples né:: que os pequenininhos consigam entender.

E: Você poderia dar mais detalhes do que se espera sobre a proficiência/conhecimento de língua inglesa que o professor deve ter?

R: Na verdade a questão do inglês hãã:: em específico:: eu acho até que já respondi na outra pergunta.. mas assim o conhecimento de inglês é muito importante porque:: hã::pra:: pra ser ensinado pra criança de uma forma correta né:... e:: que não são muitos professores que tem é:: hã:: essa a:: habilidade da fala né? Então o que que acontece... hã:: quando você trabalhar o inglês numa escola você:: é:: hã:: visualiza muita a questão do aprendizado da criança não criança saia dominando a língua porque é:: é uma iniciação, mas você consegue apresentar para ele a língua inglesa e daqui a pouco:: despertar um gosto pra essa:: pra essa criança para que ele consiga se aperfeiçoar mais:: ou estudar ou fazer curso, né então professor nada mais tem que instiga essa criança a gostar do inglês.. e pra gosta do inglês ai vem toda essa questão da habilidade quando a gente trabalha de forma lúdica, mostra a maçã mostra a fruta.. mostra a cor de uma forma que a criança tem um entendimento e faça a ligação do palpável do:: daquilo que ela consegue pegar aí ela consegue aprender com mais facilidade:: então eu acho que isso é o que é mais importante para o professor então.