

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA SEIDEL BORTOLOTTI

**O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA – PR**

GUARAPUAVA
2020

FERNANDA SEIDEL BORTOLOTTI

**O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA – PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cibele Krause Lemke.

GUARAPUAVA
2020

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

B739e Bortolotti, Fernanda Seidel
O ensino de inglês na educação infantil: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava - PR / Fernanda Seidel Bortolotti. -- Guarapuava, 2020.
xii, 193 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade), 2020.

Orientadora: Cibele Krause Lemke
Banca examinadora: Taísa Passoni, Aliandra Cristina Mesomo Lira, Francisco Fogaça

Bibliografia

1. Educação infantil. 2. Ensino de inglês. 3. Práticas pedagógicas. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Cibele Krause Lemke, pela acolhida e respeito à presente proposta de pesquisa, proporcionando autonomia em minha trajetória e aconselhando em tantos momentos cruciais.

Aos membros da banca, professor Dr. Francisco Fogaça e professora Dra. Taísa Pinetti Passoni, pela leitura atenciosa e contribuições valiosas que forneceram desde a qualificação.

À professora Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira, também integrante da banca, docente responsável pela minha primeira disciplina cursada enquanto mestranda, supervisora de estágio de docência e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (Gepedin), quem me fez enxergar a Educação Infantil com outros olhos e ainda mais respeito.

Aos grupos de estudos e pesquisas, Gepedin e Língua, Imigração e Identidade, pelas trocas e, sobretudo, aprendizados que enriqueceram este trabalho.

Aos docentes, técnicos, estagiários e colegas discentes do PPGE, em especial ao professor Dr. Alessandro de Melo, pela atuação brilhante como coordenador e disponibilidade sempre que necessário.

À CAPES pela concessão de bolsa que apoiou este estudo.

À equipe do Paraná Fala Inglês, primeiramente pela oportunidade de participação enquanto aluna e, mais recentemente, enquanto professora. Agradeço pela recepção e compreensão na reta final desta dissertação.

À Ana Carolina Ferreira Ribas, proprietária e coordenadora de escola de idiomas, primeira pessoa que confiou a mim uma sala de aula, aos 17 anos. Sem você eu não estaria aqui hoje, obrigada por me tornar uma *teacher*.

Às demais coordenadoras e funcionários das escolas em que trabalhei, pelo apoio na rotina de trabalho e possibilidade de crescimento dia após dia.

Aos meus colegas professores, especialmente de inglês, pela determinação e amor que trazem consigo para as salas de aula, aproximando a língua dos alunos ao ponto de não parecer mais “estrangeira”.

Aos participantes que oportunizaram esta pesquisa, direta e indiretamente: à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Guarapuava, às instituições

pesquisadas, às coordenadoras responsáveis Monica, Sheila e Emily, à professora, às voluntárias e às crianças.

À minha mãe, Diana, heroína a começar pelo próprio nome. Professora de Português aposentada da rede estadual de ensino de Santa Catarina, e atualmente professora de Inglês do município de Corupá, minha terra natal. Agradeço sempre e imensamente por você ter me criado para o mundo, com uma liberdade que às vezes assustava, mas sobretudo me ensinava a me tornar quem eu sou, da maneira que eu gostaria de ser.

À minha irmã, Natália, presente nas minhas lembranças da fase da vida que mais me encanta, a doce infância. É possível que minha paixão por este período tenha surgido e sido reforçada quando eu insistia em acompanhar você no Jardim de Infância durante as minhas férias escolares. Obrigada também por se fazer presente em casa nas tantas vezes que estive longe e dar suporte à nossa mãe.

Ao Rodrigo, meu companheiro de vida, pelos nossos caminhos terem se cruzado novamente e você ter reascendido meu desejo de sempre pelo Mestrado. Seu apoio foi fundamental, do começo ao fim. Os cafés na térmica para as aulas em Irati, o escritório compartilhado em tempos de pandemia e os tantos outros “eu te apoio”, que me disse literalmente ou demonstrou pelos seus atos.

Ao Ary Filho, à Dionéia e à Marcella, por todo o suporte e preocupação durante o início deste sonho, desde a matéria como aluna não regular até as etapas dos processos de seleção para o Mestrado.

Aos meus amigos que sempre permaneceram “perto” todas as vezes em que estive distante, em outra cidade, estado ou país. Agradeço imensamente pela amizade de vocês, duradoura e compreensível.

Por último, os mais importantes. Agradeço aos meus alunos, atuais e anteriores; crianças, adolescentes e adultos; iniciantes, intermediários e avançados; brasileiros e estrangeiros; por tantas lições ensinadas. As memórias dos momentos com vocês acalentaram e motivaram esta escrita, que tem vocês como verdadeiro fim.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
1.1. A LEGISLAÇÃO NACIONAL	19
1.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
1.2.1. Formação Inicial	31
1.2.2. Formação Continuada	37
1.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: MÉTODOS, ABORDAGENS E O PÓS-MÉTODO	43
2.DO INTERNACIONAL AO LOCAL: CONTEXTUALIZANDO REALIDADES DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
2.1. O CENÁRIO INTERNACIONAL: ALGUMAS INFORMAÇÕES.....	56
2.1.1. Mundo Afora	56
2.1.2. Na América do Sul.....	63
2.2. O BRASIL E O PARANÁ	71
3.DIMENSÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	85
3.1. ETAPA QUANTITATIVA: LEVANTAMENTO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA – PR	85
3.2. ETAPA QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO E ANÁLISE TRIANGULAR DAS ESCOLAS A E B.....	86
3.2.1. Instrumentos de Geração de Dados Qualitativos	90
4.RESULTADOS E DISCUSSÕES	95
4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ETAPA QUANTITATIVA	95
4.1.1. Presença do Ensino de Inglês na Educação Infantil.....	95
4.1.2. Idade das Crianças e Carga Horária Semanal	97
4.2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ETAPA QUALITATIVA	99
4.2.1. Escola A	100
4.2.2. Escola B	110
4.3. ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	124
4.3.1. Aproximações e Distanciamentos entre as Práticas.....	124

4.3.2. Relação com o Desenvolvimento das Crianças	142
4.3.3 Implicações para a Formação de Professores	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES	180
APÊNDICE 1 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	180
APÊNDICE 2 – Roteiro de observação de aula	183
APÊNDICE 3 – Questionário de Trajetória Profissional.....	186
APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista aplicada aos professores	187
APÊNDICE 5 – Layout da sala de aula da Escola A	191
APÊNDICE 6 – Layout da sala de aula da Escola B	192
ANEXOS	193
ANEXO 1– Parecer Favorável do COMEP	193

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resultados da Análise Bibliométrica.....	57
Figura 2: Cenário das Instituições Privadas.....	97
Figura 3: Cenário das Instituições Públicas	97
Figura 4: Ofertas por Idade.....	98
Figura 5: Carga Horária por Escola	98
Figura 6: Layout da sala de aula da Escola A.....	191
Figura 7: Layout da sala de aula da Escola A.....	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Definição da Amostra Oficial.....	96
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

- APLIEPAR: Associação de Professores de Inglês do Estado do Paraná
- AMOP: Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
- AVEA: Ambiente virtual de ensino e aprendizagem
- BNCC: Base Nacional Comum Curricular
- BICS: *Basic Interpersonal Communication Skills* (Habilidades de Comunicação Interpessoal Básicas)
- BC: British Council
- CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil
- COMEP: Comitê de Ética em Pesquisa
- CLIL: *Content and Language Integrated Learning* (Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Idioma)
- CLT: *Communicative Language Teaching* (Ensino Comunicativo de Língua)
- CNE: Conselho Nacional de Educação
- CREP: Currículo da Rede Estadual Paranaense
- DAI: *Distinguished Awards in Teaching Program for International Teachers* (Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Inglês)
- DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DCNFP: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
- ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF: Ensino Fundamental
- EFL: *English as a Foreign* (Inglês como Língua Estrangeira)
- EI: Educação Infantil
- EM: Ensino Médio
- ESL: *English as a Second Language* (Inglês como Segunda Língua)
- EYL: *English for Young Learners* (Inglês para Jovens Aprendizes)
- EUA: Estados Unidos da América
- FAD: Formação em Ação Disciplinar para a Língua Inglesa
- FC: Formação Continuada
- FI: Formação Inicial
- HPC: Hipótese do Período Crítico (HPC)
- ILEP: *International Leaders in Education Program* (Líderes Internacionais em Educação)

L1: Língua Materna
L2: Segunda Língua
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE: Língua(s) Estrangeira(s)
MEC: Ministério da Educação
Parfor: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional
PDPI: Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa
PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLG: Projeto Londrina Global
PPP: Projeto Político Pedagógico
PR: Paraná
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEED: Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMEC: Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SETI: Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TBLT: *Task-based Language Teaching* (Ensino de Idiomas Baseado em Tarefas)
TPR: *Total Physical Response* (Resposta Física Total)
UAB: Universidade Aberta do Brasil
UEL: Universidade Estadual de Londrina
UEM: Universidade Estadual de Maringá
UFPR: Universidade Federal do Paraná
UNESA: Universidade Estácio de Sá
Unicentro: Universidade Estadual do Centro-Oeste
ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR: Zona de Desenvolvimento Real

RESUMO

BORTOLOTTI, Fernanda Seidel. *O ensino de inglês na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas em escolas do município de Guarapuava – PR*. 2020. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

A presente pesquisa situa-se na área da educação, contando com aportes teóricos da linguística aplicada e da educação linguística, e foi proposta para responder ao questionamento 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. Para embasar este trabalho, utilizou-se dos referenciais da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2012), a concepção de língua como fenômeno social (BAKHTIN, 2011), da educação bilíngue (GARCÍA; WOODLEY, 2014) e da translinguagem (GARCÍA; FLORES, 2012; BUSCH, 2014). O primeiro objetivo específico teve cunho quantitativo, apresentando o cenário da oferta da língua para estas crianças. Outros três objetivos específicos qualitativos foram estipulados: identificar as práticas pedagógicas nas escolas participantes, seus pontos em comum e diferenças; discutir a adequação das práticas em relação ao desenvolvimento das crianças; e proporcionar reflexões sobre as práticas e as implicações para a formação de professores. O estudo se inicia a partir da revisão bibliográfica do contexto das legislações, pesquisas e atuações com o ensino de inglês na EI, em âmbito internacional, nacional, regional e local. Em sua dimensão metodológica, compreende o contato com as escolas para o levantamento da etapa quantitativa, bem como a realização de observações, entrevistas, questionários e análise documental para a qualitativa. Por ser uma análise não total do município, utiliza-se o estudo de caso, apoiado na triangulação para geração dos dados. Fizeram parte do levantamento 63 escolas municipais e 26 privadas, das quais 17 tinham a iniciativa de ofertar inglês na EI, todas privadas. Para análise qualitativa convidou-se a escola A (privada, turma de 4 anos) e a B (pública, beneficiada por um projeto voluntário da escola de idiomas C, turma de 5 anos) a participarem por meio de seus professores. Adotaram-se 9 categorias para análise das práticas em A e B: plano de aula; material didático; métodos e práticas; uso das línguas; implicações da presença de terceiros; correções; dificuldades; facilidades; e opinião sobre área de atuação. Ao final apresentam-se as considerações que esta pesquisa permitiu traçar, contribuindo desde as práticas de sala de aula, com o amparo do fazer dos professores e a alusão às oportunidades de formação, até as políticas públicas, incentivando a implantação e ampliação da oferta de inglês na EI. Por meio do levantamento da oferta no município revela-se a disparidade entre escolas privadas e públicas, sendo que a escola pública só pode ser analisada por conta de um programa de voluntariado que a atende. As categorias estipuladas para a análise das práticas transparecem pontos em comum e distinções entre as escolas A e B, diferenças que aparecem relacionadas a inexistência de uma legislação específica, ausência esta que reflete também na adequação da abordagem pedagógica em respeito ao desenvolvimento infantil e na formação de professores. Ainda, mencionam-se as fragilidades desta pesquisa e sugerem-se estudos futuros, no sentido de somar para o tema proposto e nomear as principais tendências do ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Palavras-chave: educação infantil; ensino de inglês; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

BORTOLOTTI, Fernanda Seidel. *English teaching at Early Childhood Education: Pedagogical Practices at schools from the municipality of Guarapuava – PR*. 2020. 194 p. Dissertation (Master of Education) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

The present research is situated in the educational area, relying on applied linguistics and educational linguistics theoretical approaches, and it was meant to answer how English teaching takes places at early childhood education (ECE) in Guarapuava - PR, being its aim the analysis of the different pedagogical practices adopted to teach English in the basic education in this city. The Cultural-Historical Theory (VYGOTSKY, 2012), the conception of language as a social phenomenon (BAKHTIN, 2011), of bilingual education (GARCÍA; WOODLEY, 2014) and of translanguaging (GARCÍA; FLORES, 2012; BUSCH, 2014) were applied to support this paper. The first specific objective was quantitative, presenting the scenario of the English language education offer to these children. Other than that three qualitative specific objectives were proposed: to identify the pedagogical practices at the participant schools, its common points and differences; to discuss the accordance of the practices and the development of the children; and to provide reflections about the practices and their implication to teacher education. The study begins with a bibliographic review of legislations, researches and English teaching at ECE performances, in international, national, regional and local terms. When it comes to methodology, it involves the contact with the schools for the quantitative survey, as well as the observations, interviews, questionnaires and documentary analysis for the qualitative. As a non-overall analysis of the city, a study case was conducted based on triangulation of data. There were 63 municipal schools and 26 private involved, from which 17 had the initiative to offer English at ECE, all of them private schools. For the qualitative analysis school A (private, 4 years old group) and B (public, attended by a volunteer project of language school C, 5 years old group) were invited to participate represented by its teachers. To analyze the practices 9 categories were adopted: syllabus; courseware, methods and practices; languages usage; influence of external participants; corrections; difficulties; eases and opinion about the field. The considerations obtained through this research were presented at the end, contributing from the classroom practices, supporting the teaching and the education of the teachers, to the extension of public policies, mobilizing the promotion and enlarging the offer of English at ECE. The survey about the offer in the city posits the variance between private and public schools, that being so the public school could only be analyzed due to a volunteer program holding it. The established categories show evidence of accordance and distinctions between school A and B, discrepancies that seem related to the lack of specific lawmaking, being this absence reflected also in the appropriateness of the pedagogic manner regarding children development and the teacher education. In addition, the weaknesses of this paper and suggestions to further ones were indicated, bearing in mind the development of the field and naming the main biases of English teaching at ECE.

Keywords: early childhood education; English teaching; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha atuação com o ensino de inglês como língua estrangeira (LE) para crianças de até 6 anos de idade, inúmeras vezes despertava-me o interesse por relacionar de forma científica aspectos que vivenciava no cotidiano escolar. No contínuo da minha prática, fui notando certa recorrência de alguns temas, nos diversos tipos de instituições em que atuei e até em diferentes países.

As mudanças na sociedade geram novos desafios para a educação mundial, sendo um dos mais atuais o trabalho das escolas influenciado pela globalização. As crianças necessitam aprender sobre como acessar e lidar com as informações que vem de toda a parte do mundo (VERDUM, 2013). Leffa (2003) trata do papel que o inglês pode ocupar está para além de trazer informações e conhecimento do centro para a periferia, atuando também no sentido oposto. Por isso, reitero como um dos aspectos importantes do conhecimento da língua a finalidade que o autor sugere: para que todos possam se comunicar e produzir conhecimento enquanto sujeitos atuantes no mundo.

De fato, Ortiz (2008) defende que o inglês seria parte de um processo de mundialização, que se distingue da globalização por respeitar as características únicas de cada contexto. Enquanto a globalização caberia para descrever fenômenos econômicos e tecnológicos, a mundialização descreveria melhor os aspectos culturais, mantendo a singularidades dos mesmos. Assim, a língua propiciaria o conhecimento de certos cenários pelo mundo todo, sem implicar necessariamente na impregnação deles por fenômenos em alta, oriundos das grandes potencias. Com o respaldo de Lima, Borghi e Souza Neto (2019), também penso nas línguas estrangeiras (LE) sempre como adicionais, ou seja, sem subtrair ou substituir a materna ou oficial e este aprendizado deve ampliar as fronteiras a partir do conhecimento de outras possibilidades. Assim, aprender uma nova língua não deve ser confundido com a impressão da cultura, valores e crenças de determinados países, como Estados Unidos ou Inglaterra, entre outros.

Neste sentido, no caso do inglês como segunda língua (L2), a sua escolha caracteriza-se hoje como a principal para os que decidem expandir suas habilidades linguísticas, apesar da ocorrência de outras com relevância significativa, como por exemplo o Mandarim. Crowley e Bower (2010) compartilham duas maneiras de entender a opção pelo inglês, primeiramente por

este ser uma combinação de outros idiomas importantes e, em segundo lugar, pela característica do alfabeto, comum aos ocidentais e às influências políticas, econômicas, acadêmicas, e etc. Aproveitando este último aspecto problematizo também o outro lado da moeda, sustentado por Bourdieu (2008) através de um olhar que incide sobre a “escolha” pelo inglês de maneira mais crítica. Assim como o autor, entendo que a língua pode implicar em dominação, adicionando outras discussões aos seus argumentos, por parte de linguistas que explicam a opção pelo inglês como razoável mediante a estrutura da língua, e colocando em pauta os aspectos políticos, econômicos e acadêmicos.

Independente dos possíveis interesses por detrás da língua, a demanda está posta: atualmente buscam-se profissionais para o ensino de inglês para crianças cada vez mais jovens, estes que, vez ou outra, encontram dificuldade em cumprir tais expectativas. Eles, em alguns casos, são egressos de uma formação que não necessariamente compreende o público da Educação Infantil (EI), abordada pelas graduações em Pedagogia, e o saber em questão, o conhecimento de Inglês proporcionado pelos cursos de Letras. Certas vezes, pode haver descompasso entre as teorias e práticas da Pedagogia, bem como em suas habilidades em Inglês, ou vice versa. Alguns ainda não conseguem cumprir plenamente seu trabalho com crianças tão jovens, com idade inferior a 6 anos.

Ainda existem aqueles que, assim como eu, se identificam com a profissão professor de inglês ao longo dos anos. Percebo que uma grande parcela dos professores e colegas de trabalho com quem convivi haviam passado por isso, optando por uma formação ou carreira distinta, mas, por fim, trabalhando com a educação. É comum que alunos de determinadas escolas recebam convites para fazer parte do grupo de professores destas após anos de estudo. O domínio do material didático, o conhecimento da metodologia e a característica deste recurso humano como financeiramente viável parecem ser alguns motivos para as contratações que seguem este padrão.

Além dos desafios enfrentados pelo próprio professor, pelos motivos anteriormente elencados relativos à carência na formação (em nível de inglês, conhecimento do público infantil e/ou referenciais pedagógicos para que desenvolva sua prática), este ainda pode se encontrar pouco amparado pelos seus superiores. É comum que os coordenadores enfrentem as mesmas dificuldades que eles, domínio exclusivo ou com maior propriedade de apenas um dos três

saberes acima descritos (LIMA; SANTOS, 2017). Esta também é uma vivência que coleciono, de coordenadores que nem ao menos tinham uma língua em comum comigo – seja o português, como língua materna (L1), ou o inglês, como L2 - àqueles que simplesmente preferiam o universo do ensino de línguas para adultos ao infantil.

Além destas, somaria outra inquietação à lista de razões que me instigam à pesquisa: sobre como o inglês havia se tornado tão presente e, aparentemente, tão importante pelo mundo todo – impactando, por consequência, inclusive na esfera educacional. Por ser, assim como Marcelino (2009), uma defensora desta língua como tendência e não modismo, o crescente número de *outdoors* com o marketing das escolas destacando a importância de um ensino bilíngue, que em verdade não era o praticado portão da escola adentro, também me incomodava. Sem contar a própria lacuna na regulamentação das escolas bilíngues - por exemplo, com relação ao tempo de exposição à L2 - criando margem para os desencontros na definição de uma escola como bilíngue enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue, as quais começaram a ser elaboradas em 2020, não são concluídas (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017).

À criança, às vezes tão pequena que mal havia aprendido a dizer “mamãe” ou “papai” claramente, começaram a ser apresentadas apostilas – muitas ao ano – para que pudessem se preparar para o futuro no mercado de trabalho, que ela a essa altura nem faz ideia do que significa, e muito menos tem condições de opinar sobre o que pensa/quer. Claro, fora a questão da disparidade na oferta e interesse de preparar de forma diferente as crianças das instituições públicas *versus* as crianças que estudam em instituições privadas, diferença essa que, para autores como Assis-Peterson e Cox (2007), as vezes não parece surgir ao acaso e ter inclusive sua função na manutenção do poder dos que têm acesso a oportunidades como a de aprender o inglês. Autoras como Megale e Liberali (2016) me fazem acreditar no papel da pesquisa para problematizar o acesso pleno dos sujeitos a vida econômica, social e política, o qual não se entende mais como possível atualmente sem uma formação multilíngue universal, distinta da educação bilíngue de elite que estamos acostumados a observar.

No entanto, compreendo que é preciso cautela ao julgar o ensino público, peculiarmente por conta da influência que o discurso recorrente sobre a sua (in)eficiência pode causar em seus atores. Como Vianini e Miccolli (2012), percebo

as crenças dos professores intrinsecamente ligadas ao seu fazer. Muitos acabam absorvendo e conformando-se, por exemplo, com a dita impossibilidade de sair das aulas baseadas na gramática dos livros, partindo para uma aquisição significativa com a abordagem comunicativa. Desse modo, este estudo se dedica a mostrar as potencialidades do ensino público, gratuito e de qualidade; contrariando as impressões e prejulgamentos negativos.

Parte-se de uma compreensão de desenvolvimento dos indivíduos atrelado ao ambiente social, construído historicamente conforme a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2012), de língua como fenômeno social em uma concepção do ensino de línguas pelo viés da interculturalidade (BAKHTIN, 2011), do desenvolvimento de processos de educação bilíngue (GARCÍA; WOODLEY, 2014) e dos recentes estudos voltados à translinguagem (GARCÍA; FLORES, 2012; BUSCH, 2014).

Na perspectiva de Vygotsky (2012) não bastaria a maturação biológica, mas também a interação com o meio, as quais levariam juntas à aprendizagem, que por sua vez levaria ao desenvolvimento. Assim, um indivíduo não se encontraria sozinho ou isolado ao aprender, mas mediado por outros capazes de levá-lo ao desenvolvimento. Conforme Bahktin (2011), as significações se encontram em negociação social permanente, assim há sempre novos dizeres que podem ser acionados, reestabelecendo os sentidos para os temas em pauta nas pesquisas.

Para García e Woodley (2014) na educação bilíngue o objeto de estudo não seria a língua em si, ainda que esta pudesse ser caracterizada como uma ferramenta para o aprendizado. O conteúdo e a língua seriam indissociáveis e a relação com as práticas culturais das línguas em questão também seria um objetivo de estudo, estimulando os alunos a viver a interculturalidade. Concomitantemente, a prática translíngue auxiliaria na desconstrução do entendimento da existência de uma linguagem unitária por nação (BUSCH, 2014). O ambiente mobilizaria repertórios linguísticos distintos, estimulando a criatividade e quebrando com o ciclo linear em que uma nova língua implicaria na extinção da anterior, apresentando as línguas em seu aspecto dinâmico e complexo de atravessamento para possibilitar inúmeras formas de expressão (GARCÍA; FLORES, 2012).

Elaboro então a presente pesquisa com o propósito de abordar a realidade de Guarapuava, partindo do pressuposto que cada realidade será sempre única e que pesquisas semelhantes no estado, país ou muito menos de outras nações vão descrever o aqui e o agora deste município do centro-oeste paranaense. Com

frequência, os pesquisadores brasileiros se vêm sem alternativas além da adoção de referências internacionais, as quais acredito terem seu papel e importância, porém não refletem dados e muito menos aplicações para nosso nível local. Tomamos realidades emprestadas para um país tão diverso e repleto de peculiaridades quanto o Brasil.

No caso do município em questão, as discussões acerca do ensino de inglês na Educação Infantil (EI) tendem a ser incipientes ou mesmo ausentes. As propostas pedagógicas em andamento são pouco debatidas na literatura, e as iniciativas parecem ser esparsas. Assim, surgiu o problema desta pesquisa: “De que modo se dá o ensino de inglês na Educação Infantil no município de Guarapuava?”, que se situa na área da educação, contando com aportes teóricos da linguística aplicada e da educação linguística, com o objetivo geral de analisar as diferentes práticas pedagógicas de ensino de inglês na EI em instituições de educação básica no município de Guarapuava - PR. Como objetivos específicos traço: 1) fazer o levantamento de escolas que ofertam inglês na EI; 2) identificar as práticas pedagógicas comuns às escolas, bem como as principais diferenças entre as mesmas; 3) discutir a adequação das práticas pedagógicas adotadas em relação à fase de desenvolvimento das crianças; 4) proporcionar reflexões sobre as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de inglês na EI e implicações destas para a formação de professores.

No primeiro capítulo inicio a revisão bibliográfica com a discussão das legislações para a EI e para o ensino de línguas no Brasil. Artigo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), a qual versa sobre o ensino obrigatório de, no mínimo, uma língua estrangeira a partir dos anos finais do EF, e a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), que anos mais tarde efetiva o inglês como a língua contemplada a partir do sexto ano. Discuto os objetivos e finalidades da EI com base nos documentos que a regem: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Em seguida abordo a formação de professores, inicial e continuada, suas lacunas e desafios para o profissional interessado em ensinar línguas para crianças de até 5 anos. Discuto as potencialidade e fragilidades das graduações em Pedagogia e Letras-Inglês. Para encerrar o primeiro capítulo faço um levantamento

sobre as práticas pedagógicas e o percurso histórico dos métodos de ensino de ensino de línguas, suas pertinências para o trabalho com crianças e o caráter não diretivo que se sugere que assumam nas salas de aula. Valorizo o professor enquanto sujeito reflexivo e autônomo para delimitar o que é válido para seus alunos.

No segundo capítulo dou sequência à revisão bibliográfica, caminhando para discussões de contextos mais distantes para, pouco a pouco, aproximar-me da realidade da América do Sul, do Brasil, do Paraná (PR) e, por fim, do município de Guarapuava. Discuto as diversas características que o inglês pode assumir no sistema educacional, conforme seu papel para a sociedade em questão, que influencia a frequência do uso e os contextos em que pode ser empregada.

No terceiro capítulo apresento a metodologia do estudo de caso proposto (GIL, 2008), bem como os elementos da etnografia (LUCENA, 2012) e da triangulação de dados que contribuem para a pesquisa (TUCKMAN E HARPER, 2012). Primeiramente, por conta da inexistência de estudos locais sobre o ensino de inglês na EI, realizo um levantamento quantitativo a respeito da oferta nas escolas privadas e municipais. De posse dos dados, realizo o convite às escolas para participação da etapa qualitativa, priorizando uma de cada setor. Diante da inexistência de uma escola pública com as características desejadas (ou seja, oferta por iniciativa própria) considero as escolas atendidas pelo projeto voluntário de uma escola de idiomas, chegando aos nomes e aceites das escolas A (privada) e B (pública), que indiretamente envolve a escola C (de idiomas). Dessa forma, inicio a geração de dados qualitativos com a observação de uma aula por escola, previamente agendada e consentida pelas responsáveis. Na ocasião forneço o questionário de trajetória profissional, solicito que as respondentes o façam até a data da entrevista, combino o dia para esta e esclareço eventuais dúvidas. No encontro marcado para entrevista, além de seguir o roteiro estabelecido, retomo alguns pontos do questionário de trajetória profissional que ficaram dúbios. Por fim, em visita às escolas analiso o PPP e os materiais didáticos.

No quarto capítulo, apresento as informações geradas e sua análise, organizadas em compromisso como objetivos específicos desta dissertação. Para tal, retomo e amplio as discussões da literatura presente nos capítulos iniciais, atrelando as práticas das escolas A e B – e superficialmente, das demais

instituições do município envolvidas no levantamento quantitativo - à realidade em outros contextos.

Por fim trago minhas considerações a respeito da realidade pesquisada. Caracterizo as práticas pedagógicas em destaque, de forma que possam ser norteadoras (não delimitadoras, já que cabe a cada contexto pensar a forma que mais se adequa a ele) de modelos a serem criados por escolas que ainda não oferecem inglês na EI, facilitando assim a democratização do acesso e a discussão de tendências em educação.

1. O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo marca o início das discussões propostas neste trabalho sob os pontos de vista políticos e legais do tema, bem como pedagógicos. Conforme nos lembra Krause-Lemke (2012), quando um pesquisador se compromete em estudar as práticas pedagógicas deve inquestionavelmente atrelar às suas investigações também os aspectos políticos, já que estes estão sempre sustentando, legitimando, e/ou desautorizando aquelas. Para tanto, nos parágrafos seguintes, detenho-me à análise das legislações nacionais e estaduais que tratam da temática da educação infantil.

1.1. A LEGISLAÇÃO NACIONAL

O direito à EI foi instituído a partir da Constituição da República Federativa (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que oficialmente a definiu como primeira etapa da educação básica no Brasil. Assim, a educação nesta etapa assume caráter pedagógico no atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, na tentativa de superar a identidade assistencialista vinculada a ela até então (BRASIL, 1998).

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) vêm corroborar para a revelação de uma EI atrelada a dois fenômenos indissociáveis: o cuidar e o educar. O binômio descreve cada ação do professor para com a criança, de modo que por trás de, por exemplo, uma postura que inicialmente poderia ter como foco o cuidar da criança, sempre haverá o aspecto educar imbricado – e o contrário igualmente. Em contrapartida, Azevedo (2007) compartilha constatações de suas pesquisas e problematiza a dicotomia que surge sobre “cuidado *versus* educação”. A autora aponta que essa separação entre os dois aspectos tem relação direta com o status social que desempenhar cada função garante ao professor, motivando os profissionais da EI a adotarem posturas cada vez mais espelhadas nas do Ensino Fundamental (EF), buscando prestígio ao ensinar conteúdos e não estritamente cuidar.

Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) ressaltam as diferenças que, apesar do redirecionamento da EI, claramente persistirão sempre que a compararmos com o EF. A Pedagogia da EI tem como objetivo os processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, o movimento, a fantasia, o imaginário, *a linguagem*, entre outros – aspectos que não os ligados diretamente à “criança escolar”, mas à formação humana.

As DCNEI (BRASIL, 2009) validam tal abordagem, apontando três princípios como orientadores das propostas pedagógicas da EI. Seriam eles os éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades), políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão). Quanto aos objetivos desta proposta pedagógica, aparecem a garantia do acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Além das DCNEI, dois outros documentos versam sobre a EI no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, apresenta para esta primeira etapa da educação básica os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O cumprimento destes seis direitos da criança implicaria em condições de aprender e se desenvolver não só enquanto criança da EI, mas em toda a trajetória que se sucede.

Considerando os seis direitos da criança, elaboram-se para a BNCC (BRASIL, 2017) cinco campos de experiência que facilitam o delineamento de estratégias para alcançar os seis primeiros. Tais campos têm relação com o que as DCNEI apresentam e descrevem os saberes e conhecimentos fundamentais a serem proporcionados para as crianças. Os cinco seriam: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Por questão de espaço, permito-me o direcionamento para dois dos campos de experiência, os quais cabem na discussão que se traça aqui. Quanto a “escuta, fala, pensamento e imaginação”, a síntese das aprendizagens da EI compreende:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (BRASIL, 2017, p. 53).

Em conjunto com “o eu, o outro e o nós”, a adoção do ensino de línguas além da materna poderia contemplar os dois campos de experiência, propiciando uma educação linguística voltada para a ampliação de letramentos e interculturalidade, reconhecendo e respeitando as diferenças, já que:

[...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 38).

Sabe-se que a aquisição de uma língua perpassa inúmeros saberes além dos linguísticos, os quais parecem estar em evidência na BNCC. Apropriar-se do inglês poderia significar para estas crianças, pouco a pouco, o desenvolvimento de uma percepção que vai além da do seu contexto de vida atual, favorecendo uma visão plural de mundo (LIMA; BORGHI; SOUZA NETO, 2019).

Na BNCC constam também recomendações por idade, para cada campo de experiência, as quais devem ser de conhecimento do professor. Trabalhar como adultos exige obviamente uma abordagem diferente do que com crianças, porém o grupo geral “crianças” apresenta desdobramentos por idade e ainda cada comunidade e/ou criança possui suas características. Todavia, a BNCC por si própria sofre críticas (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016), por não abrir espaço para a diversidade, preconizando a uniformização; por buscar um padrão nacional homogêneo, não respeitando as diferenças locais; e por limitar educação à aprendizagem de conteúdos – críticas as quais serão evitadas neste trabalho por meio de abordagem distinta.

Além do respeito à educação longe das propostas neoliberais¹, reforça-se a pertinente atenção às crianças, alvos deste estudo. Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998), é entendida a criança como protagonista na construção do próprio saber, sendo o brincar atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia dela. Na BNCC (BRASIL, 2017) a concepção de criança é como ser observador, questionador, levantador de hipóteses, que faz conclusões e julgamentos, analisa valores, constrói e se apropria de conhecimentos sistematizados, agindo e interagindo com as dimensões físicas e sociais do mundo. Por sua vez, as DCNEI (BRASIL, 2009) tratam da criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12).

As DCNEI (BRASIL, 2009) também explica as linguagens passíveis de serem utilizadas para atingir esse sujeito da EI, as quais devem ser diversas, promovendo o domínio de vários gêneros e formas de expressão que vão desde a gestual e verbal até a plástica, dramática e musical. Portanto, o destaque que o educar passa a ganhar no cenário da EI não tira da criança o direito de ser quem ela é, sujeito infantil. O RCNEI (BRASIL, 1998), contudo, parece não argumentar a favor da infância de fato, apresentando logo na justificativa uma proposta de ensino com intencionalidade em consonância com os vários níveis do EF, a pedagogizando a EI. A brecha que o documento abre é para o início do trabalho com escolares, porém Pasqualini e Martins (2008) lembram que a instituição de EI deveria ser um lócus educativo, o que é diferente de um espaço escolar. Justifica-se assim a necessidade de fazer referência aos que a frequentam como crianças,

¹ Com a proposta neoliberal “A educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função. Dentro da lógica neoliberal do Estado mínimo, a política educacional é norteadas por dois eixos centrais: a centralização e a descentralização. A descentralização é caracterizada pela inserção da escola no mercado competitivo, passando a ser vista enquanto empresa educacional, eximindo o Estado da função de mantenedor financeiro do atendimento. [...] Neste ponto surge o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, pois cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente. O Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos. Neste momento, é claro, não há espaço para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se torna o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação” (ARCE, 2001, p.256).

e não como alunos a quem um conteúdo de uma disciplina deve ser ministrado (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016).

Ao mesmo tempo em que, evidentemente, não se quer afirmar ou defender que a educação ofertada a partir do EF deva ser disciplinar, Freire (2014) discorre sobre os perigos da educação bancária, na qual o professor transfere saberes para os alunos como se em uma relação vertical, do que mais sabe para o que pouco ou nada conhece. A alternativa à que se costuma fazer referência nos dias atuais é antagônica à tal visão tradicional, a educação dialógica ganha espaço, possibilitando a troca de saberes e o compartilhar de vivências. Sob essa perspectiva a imposição do conteúdo perde espaço, cedendo lugar à construção conjunta do conhecimento.

Desse modo, também buscamos mais adiante apresentar a ideia do ensino de inglês para este público, e por isso a necessidade não apenas de inclusão deste conhecimento no cotidiano das crianças, mas de se refletir para adotar práticas pedagógicas que tornem esta inserção adequada. Dito de outra maneira, do mesmo modo como outras aprendizagens são trabalhadas na EI, com igual respeito e seriedade, espera-se que o inglês também possa ser. É justamente prezando por este respeito com as crianças da EI que “inglês” aparece neste texto grafado em minúsculo, já que a ideia não é a apresentação da língua enquanto uma disciplina nos moldes da educação que se sucederá nos anos seguintes da escolarização.

Apesar de todo o cuidado que a temática merece, atualmente a legislação brasileira não reconhece a importância do ensino desta língua para a faixa etária, deixando o assunto passar por despercebido. Diferente de outros países, como os europeus (maiores informações e detalhes sobre o cenário internacional encontram-se descritos no capítulo 2), no Brasil ainda não existem documentos oficiais de abrangência nacional que forneçam orientações específicas quanto à oferta de LE para essas crianças (SARMENTO, 2019).

Lima, Borghi e Souza Neto (2019) compartilham suas preocupações acerca da qualidade do ensino de inglês para crianças, que é diretamente afetada pelo caráter facultativo que as leis impõem a este, e que conseqüentemente não repercute em mobilizações significativas para suprir as necessidades do campo - por exemplo, a reestruturação das grades curriculares para oferta de formação inicial (FI) com devido amparo. Diante da inexistência de maiores esclarecimentos sobre como se deve proceder com o ensino desta língua para crianças de até 6

anos, frequentemente há um desencontro entre objetivos escolares dos professores, pais e crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), tornou o ensino de no mínimo uma língua estrangeira moderna obrigatório desde então, contudo apenas no segundo ciclo do EF. O inglês, que já era a língua frequentemente escolhida para ser ensinada, passa efetivamente a ser a língua adotada nos currículos a partir do sexto ano segundo determinado na Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016). A responsabilidade da EI recai sobre o município, que de acordo com lei atual é quem deve tomar iniciativas sobre esta etapa, bem como financiar, organizar propostas pedagógicas, concursos públicos e todos os processos que seriam necessários para uma possível inclusão do inglês no currículo destas crianças.

Deste modo, nota-se uma minoria de escolas públicas que ofertam inglês na EI, principalmente quando comparadas às escolas particulares, onde tal prática vem se tornando cada vez mais comum, visto que o mercado as pressiona nesse sentido (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; QUEIROZ; CARVALHO, 2010). A discrepância do público *versus* o privado reforça a desigualdade social, uma vez que não assegura a todos uma formação que é considerada atualmente como cidadã (ROCHA, 2012), ou com outras palavras, a educação (em inglês) é direito que conduz aos demais direitos, conhecimento que permite acessar outras fontes, diferentes modos de ser e pensar.

Este cenário vem sendo denunciado há anos, contudo as mudanças – quase insignificantes - não atingem as expectativas no sentido de uma democratização do ensino da língua. Gimenez (2013) adverte que seria papel do Estado atuar nessa regulação de mercado, porém as medidas do governo se enquadram mais como reativas (ou facultativas) do que proativas. É como se, desde muito cedo, o sistema educacional estivesse conspirando para o fracasso declarado aberta e drasticamente por Assis-Peterson e Cox (2007), que se resume à escola pública colaborando há anos a fio para a reprodução da atual ordem econômica e social ao ser incapaz de fazer os oriundos das classes menos favorecidas sentirem-se confortáveis para utilizar o inglês.

A propósito, o aprendiz além de confortável para utilizar o conhecimento já aprendido, precisa primeiramente sentir-se motivado para aprendê-lo. Essa abertura para a aprendizagem do inglês e/ou qualquer conteúdo precisa ser

despertada nele e o conhecimento precisa antes de tudo fazer sentido para então o sujeito motivar-se a adquiri-lo. Assim, irrompe novamente a discrepância entre as escolas privadas e públicas, já que enquanto nas primeiras o interesse pela língua é presente, nas outras parece não fazer sentido na realidade em que vivem (LONGARAY, 2009).

Longaray (2009) nos lembra de outro fator que pode prejudicar as aulas: quando se deixa de lado o contexto social daqueles alunos, como no exemplo que a autora cita sobre uma atividade em que questionava “*What’s your address? What’s your phone number?* (Qual é o seu endereço? Qual é o seu número de telefone?)” para crianças que viviam na periferia e não possuíam uma ou, muito menos, a outra informação de contato. A autora cita que certas aulas de inglês parecem abrir espaço apenas para mostrar ao aluno que ele desconhece do assunto, colocando-o ainda mais distante do conhecimento e colaborando para o fracasso escolar.

Talvez uma saída seja a apresentação do inglês nos currículos da EI como uma oportunidade de conhecer outras culturas, países e povos, tornando os momentos de aprendizagem não só uma ocasião para se aprender sobre a língua em si, mas tudo que a rodeia e constrói. A interculturalidade e interdisciplinaridade têm sido apontadas como aliadas de uma educação emancipadora, possível a partir do ensino de um segundo idioma (ARAÚJO; FERREIRA, 2019) e fazem parte da abordagem que consta na versão atual da BNCC (BRASIL, 2017) para o EM e o segundo ciclo do EF, a qual poderia embasar futuros documentos destinados à EI também. Marcelino (2009) contribui para o entendimento do processo de ensino de L2, de forma diferente de como ocorre com a L1. Assim sendo, não bastaria simplesmente expor as crianças a professores com boa fluência em inglês utilizando a língua durante a maior parte do período em que estão com suas turmas, exige-se aqui uma estruturação pedagógica e metodológica mínima.

Recentemente, no ano de 2020, foi iniciado um processo de consulta pública através de edital disponível no site do Ministério da Educação, aberto para contribuições entre sua data de publicação (02 de junho) e o prazo final após prorrogação (09 de junho). Foram aceitas sugestões de acréscimos, de supressões e de alterações em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue, publicadas no mesmo endereço. No relatório encontram-se o histórico; a análise dos fundamentos legais, do conceito de bilinguismo, e das escolas bilíngues

na América Latina e no Brasil, da BNCC e da educação bilíngue; o voto favorável do relator; e a decisão da câmara ainda em aberto (BRASIL, 2020c).

Por estar em um processo extremamente inicial de desenvolvimento e ainda não serem conclusivas, não se pode discutir plenamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. De fato, as diretrizes são necessárias e esperadas para dar sentido à oferta do ensino de LE para além de um formato intensivo, com maior carga horária semanal. Espera-se ser delineada também uma abordagem sistemática e periódica de supervisão das escolas bilíngues, e indicadores comuns à avaliação de desempenho de todas (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017).

A falta de políticas nacionais, de direcionamentos específicos tanto nas escolas de EI públicas quanto nas privadas, resulta em geral em um professor que acaba desorientado, já que as escolas igualmente não proveem de abordagem destinada ao ensino de línguas na EI e transferem sua responsabilidade para o próprio profissional (LIMA, 2004). Deve-se lembrar, contudo, que esta lacuna diz respeito ao caso específico desta língua para este público, já que é de conhecimento que na educação básica em geral há e sempre houve uma série de documentos e orientações preocupados em orientar os profissionais da área.

Os cenários internacionais são descritos no capítulo 2 como forma de reflexão acerca da diversidade de perspectivas pelo mundo, influenciadas pelas ideologias políticas e pelos valores culturais de cada país, e sobre como tais características implicam nas políticas de educação infantil. Os caminhos traçados pela educação em cada nação permitem que seja compreendido que não há apenas o certo e o errado, mas uma infinidade de possibilidades. É de extrema relevância que o Brasil se posicione abertamente sobre os rumos que acredita que o ensino de inglês deva tomar na EI, uma vez que, conforme Saviani (2016) nos lembra, agir como se a educação fosse imparcial à política é colocar-se a serviço das classes dominantes – e o próprio ato de não comunicar uma posição é uma forma de responder às demandas da educação. É preciso pensar e falar sobre o ensino de inglês na EI, encontrar possibilidades entre os opostos: os currículos engessados com atividades apostiladas e o desamparo total dos professores que atuam com o ensino de Inglês na EI. Esse avanço deve passar pelo desenvolvimento de leis e documentos específicos para o ensinar inglês na EI, acompanhado de uma formação de professores condizente.

1.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR COM O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Azevedo (2007) traça a linha histórica de desenvolvimento da educação na infância, que iniciou em asilos onde adultos com afinidade pelas crianças eram responsáveis pelo atendimento que se resumia ao cuidar. Já atualmente, as instituições educativas exigem profissionais com formação condizente para o trabalho (em termos gerais é um requisito, porém a discussão será retomada alguns parágrafos a seguir) que vai além do puro zelar pelos pequenos. Entre os dois momentos, surgiram ainda as creches, que eram associadas estritamente ao cuidado para as famílias menos abonadas, e as instituições pré-escolares, com propostas pedagógicas para a elite.

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), vem se debruçando à criação de legislações que orientem acerca da formação de professores desde a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996) - a qual especificamente com os artigos entre 61 e 67, além do Artigo 87, tratava deste percurso formativo. Nos anos finais do último século, publicaram-se os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), contudo, já naquela época, entendeu-se que o documento não passou de um “retrocesso” (ARCE, 2001) uma vez que parecia discriminar ainda mais o profissional da EI ao prover um conjunto de “receitas”, uma espécie de manual para a realização de seu trabalho. Semelhantemente, percebe-se que o RCNEI (BRASIL, 1998), tenta ser tecido com recortes de teorias e autores que na verdade não combinam. Os chavões presentes nele, assim como as ditas receitas já mencionadas, acabam sendo adotados pelos professores visto que as concepções teóricas que tentam ser explicitadas em ambos os documentos não contribuem para o entendimento das práticas, já que não são apresentadas de modo inteligível.

A ideia de um documento que inspire e ancore a prática do professor parece válida, porém até certo ponto e sem deixar para trás a importância da formação do professor, eixo em que o profissional vai se basear para olhar criticamente ao que está posto no papel e decidir se/o que é pertinente para a realidade com a qual ele trabalha (HADDAD, 1998). Desde os anos de publicação dos RCNEI (BRASIL, 1998) e dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) já se anunciavam críticas à formação como um todo, por exemplo: por considerar que

quanto menores fossem as crianças, igualmente inferior seria a necessidade de formação de quem trabalhasse com elas. Portanto, a luta pela valorização e profissionalização digna da classe de professores da EI não é recente e continua-se em busca do respeito à complexidade, responsabilidade e relevância do educador nos primeiros anos de vida (CUNHA, 2013).

Dentre as últimas resoluções do CNE há uma discrepância sobre os valores deste profissional, refletida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), estando de um lado a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 e de outro a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Apesar da contemporaneidade da última, a comunidade educacional, por meio de suas entidades representativas, recebeu muitíssimo melhor a primeira, que infelizmente foi aditada formalmente por duas vezes consecutivas. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi concebida com significativo esforço coletivo dos educadores, e contemplava na íntegra o que estes pensavam e defendiam. De acordo com Bazzo e Scheibe (2019), o texto convidava a reflexões teóricas, filosóficas, políticas e éticas sobre o que seria a docência e seus inúmeros desdobramentos, acrescentando o papel do Estado na formação dos professores.

Contudo, com a Resolução CNE/CP nº 2/2019, expôs-se nitidamente que o grande motivador para que implantação da anterior tenha sido adiada sistematicamente foi o Governo, embasado em seus próprios princípios e fundamentos. Com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) revelou-se um modelo de currículo tecnicista, pertinente aos interesses do setor privado e à formação de trabalhadores, não de indivíduos autônomos e críticos. Com o pretexto de alinhar a formação de professores ao currículo nacional recém publicado, alterou-se substancialmente o conteúdo da Resolução CNE/CP nº 2/2015 – que tanto agradava os educadores. A publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 entregou à lógica neoliberal e à privatização a responsabilidade pela solução dos problemas de equidade social, pensando na formação de educadores para atender ordens ao invés de resistir aos seus direitos. Especialmente a valorização dos profissionais da educação, que já vinham de uma longa jornada em busca de reconhecimento, ficou prejudicada pelas novas DCNFP que atingiram, por exemplo, diretamente a formação continuada (FC) (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

A omissão de detalhes em relação à FC foi certamente uma das grandes perdas que as DCNFP sofreram. Se antes havia espaço para ela desde o Capítulo

I - Das Disposições Gerais, como um dos princípios de formação compreendido “[...] como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” (BRASIL, 2015, p.5) e inclusive para discorrer-se exclusivamente sobre o Capítulo VI - Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, na última versão (BRASIL, 2019) já não se encontrava assim.

Outro conteúdo relevante que também foi extinto em 2019 foi o do Capítulo VII - Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização. Nele constava, por exemplo, como meio de valorização dos profissionais nos planos de carreira e remuneração, a “oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, [...]” (BRASIL, 2015, p.16). Destaca-se que ao utilizar a denominação “em serviço” não está sendo tolerada uma FI que fosse restrita ao saber-fazer, já que o professor é digno de receber uma formação sólida que o habilite para refletir e assumir o compromisso social que o cabe, mas fala-se de uma possibilidade de aprimoramento de saberes já consolidados. Esta luta na busca por um antídoto para a formação aligeirada que algumas instituições estariam promovendo, seria uma resistência em prol da capacitação plena do profissional. Uma tentativa de poupá-lo de uma formação que precisasse se apoiar no contínuo do trabalho para tentar se estabelecer, ou, como Lima, Borghi e Souza Neto (2019) explicam, direcionando a aprendizagem da docência equivocadamente para práticas de tentativa-erro quando já inseridos formalmente como professores em sala de aula.

Diferente do cuidar dos pais, familiares e demais cuidadores informais, há intencionalidade no trabalho do professor. A interação do professor com a criança deve ter como finalidade a educação e ser planejada para tal, por isso a formação deste profissional ganha novamente destaque, para que ele possa exercer sua tarefa de forma adequada (AZEVEDO, 2010). Esse argumento refuta a imagem da mulher como aquela nascida apta ao cuidado que se preza na EI, como se fosse habilidade exclusiva do gênero feminino, relacionada geneticamente aos cromossomos XX. Afinal, ser professor não é um dom natural, é um contínuo processo de formação para exercer o trabalho didático (LOPES, 2020).

Flach (2013) afirma que a desvalorização salarial, o sentimento de inferioridade perante os demais profissionais da educação e de outras áreas, a vinculação do trabalho que exercem como doméstico e a deficiência na formação são todos reflexos desse pensamento desajustado que desmerece os educadores.

Nascimento e Lira (2019) argumentam que, no caso das Licenciaturas, ainda parece haver um maior entendimento da necessidade de se “estudar para ser professor”, provavelmente por conta dos saberes específicos (como seria o caso do domínio da língua inglesa). Em contrapartida, a Pedagogia praticada na EI não seria vista pela comunidade em geral ou política com a mesma seriedade, já que a própria LDBEN (BRASIL, 1996) permite a atuação de professores com a formação mínima em magistério, nível médio.

Para Libâneo (2015) o estudo sobre formação de professores é uma tendência mundial, e a gama de aspectos foco dessas pesquisas é ampla: políticas curriculares, FI e FC, os saberes docentes, salários, condições de trabalho, modalidades específicas de ensino, identidade profissional, entre outros. Acredita-se que estes objetos estejam interligados e o olhar a respeito de um deles acabe por envolver inevitavelmente o outro.

As experiências dos professores afetam as práticas pedagógicas e podem ser entendidas como diretas, quando acontecem em sala de aula, e indiretas, no caso de serem influenciadas por situações externas. Dentre as experiências diretas estão as pedagógicas, envolvendo decisões sobre o ensino da língua; as sociais, sobre a interação com os estudantes; e as afetivas, com relação aos sentimentos que afloram em sala de aula. Já as experiências indiretas são classificadas em duas: contextuais, englobando o papel do professor perante a sociedade; e conceituais, as quais dizem respeito às crenças e teorias que os professores vão construindo ao longo de sua formação, como alunos, ou atuação, já na figura de professores (VIANINI; MICCOLI, 2012). Desse modo, entende-se o processo de formação de professores constituído por suas trajetórias pessoal e profissional, somadas aos percursos formativos iniciais e continuados (ISAIA; BOLZAN, 2008), contudo, nesta pesquisa, opta-se por debater apenas os dois últimos.

1.2.1. Formação Inicial

Inicia-se a análise de cada uma das etapas de formação com Cunha (2013), discorrendo sobre o período de FI como aquele que gera a licença para o exercício da profissão, bem como reconhecimento legal deste profissional. Pimenta (2008) propõe que o professor, durante sua formação, deveria desenvolver o domínio de três saberes inter-relacionados: o da matéria; o pedagógico; e o da experiência - que diria respeito ao conhecimento que começaria a ser adquirido desde sua graduação e se alastraria por todo o contínuo da prática profissional.

No entanto, em nome de certa fragilidade dos profissionais, Libâneo (2013) e Saviani (2009) buscaram esclarecer as dificuldades dos professores em articular os conteúdos de disciplinas (o saber da matéria) com as habilidades de ensino (o saber pedagógico). Provavelmente esse seria um reflexo das falhas pertinentes ao modo como costumavam ser estruturadas as licenciaturas. Por exemplo, tinha-se de um lado a Pedagogia, que trabalhava metodologia de ensino por vezes dissociada dos conteúdos em si, e do outro, as Licenciaturas Específicas (como seria o caso de Letras Inglês) reféns dos conteúdos e geralmente pouco preocupadas com a formação pedagógica. Existia ainda o formato 3+1 de formação (GATTI, 2013), ofertando a possibilidade de avançar de um bacharelado para licenciatura “emendando” um ano após os três primeiros requisitos. Contudo sabe-se que é preciso pensar no processo formativo sem emendas, pensamento este que vem refletindo nas reformulações dos cursos de graduação através de matrizes e ementas que entrelacem fio a fio o “como ensinar” com “o que ensinar”.

Gatti (2013) vem somar com outros dois aspectos que não devem ser esquecidos quando pensamos o que as práticas educativas significativas exigem do professor: a capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos e de estimular atitudes éticas dos interlocutores - além dos já mencionados conhecimentos específicos e pedagógicos. A formação dos alunos depende dos valores de quem quer transmiti-la, podendo cumprir a função de reprodutora, reguladora e legitimadora do sistema social. Conforme Lopes (2020) lembra, ser professor não se trata de uma atribuição neutra ou isolada, compreendendo uma dimensão ético-política - a qual não deve ser confundida, por meio de um julgamento raso, como um poder do docente para a doutrinação dos estudantes.

No caso dos cursos de Pedagogia, Azevedo (2007) acredita que a FI comumente trata da teoria sem atentar para a associação dela à prática. Ou ainda, as crianças da EI costumam ser vítima da pedagogização, fenômeno descrito por Lira (2008) como marcado por prescrições disciplinares e regulatórias, que se encontram enraizadas, já naturalizadas nas escolas. Apesar das melhorias necessárias, o curso de Pedagogia merece o reconhecimento que busca, inclusive legalmente, como único lócus de formação em nível superior para atuação na EI (NACIMENTO; LIRA, 2019).

De acordo com Côco, Galdino e Vieira (2017), trata-se inclusive de um (re)conhecimento dos próprios acadêmicos de um curso de Pedagogia como sendo este um espaço de formação para atuar com crianças de até 6 anos. Em pesquisa realizada com ingressantes em uma universidade pública da região sudeste no ano de 2006, as autoras apuraram que 95% não tinha conhecimento de que os estudos acerca da EI fariam parte da matriz curricular do curso. Conseqüentemente, os acadêmicos entrevistados não traçavam planos sobre a atuação nesta etapa, o que remete ao trabalho na EI como um plano alternativo, caso os demais não ocorram com sucesso. Em 2017, felizmente, os resultados apontaram para uma reversão no quadro deste desconhecimento, com todos os calouros participantes afirmando conhecer o estudo da EI como integrado à Licenciatura em Pedagogia.

Já quanto as Licenciaturas em LE, Salgado *et al* (2009) consideram a formação adequada em linhas gerais, porém com um déficit no que tange à educação bilíngue. Na concepção de Luce e Andrade (2017), as fraquezas da educação básica são oriundas dos pontos fracos da formação de professores no ensino superior. Ainda que o número de profissionais com o título tenha crescido, a qualidade do trabalho às vezes merece atenção, bem como sua especialização. Algumas áreas, como a de LE, têm déficit de representantes – aqui em termos quantitativos.

Com relação à qualidade do processo formativo pelos quais os futuros professores são submetidos, durante muito tempo e inclusive atualmente as licenciaturas duplas são alvo de críticas por conta da má distribuição de carga horária. Como exemplo, a habilitação em língua inglesa e portuguesa, que com uma frequência alarmante privilegiava a nossa L1, criando a impressão de que a primeira seria uma espécie de apêndice para o processo da segunda (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

Nos últimos anos têm-se observado um processo de reconhecimento desta lacuna, que vem sendo preenchida com a reformulação dos cursos e limitação de muitos para apenas uma habilitação. É o caso da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que apesar de continuar a ofertar dupla habilitação da língua portuguesa com outras línguas, oferta licenciatura plena em inglês e em italiano. A mais recente alteração (2020) quanto a redução das habilitações repercutiu significativamente no perfil dos alunos e conseqüentemente dos egressos, já que em versões anteriores a ela era comum encontrar em uma mesma sala de aula estudantes de diversas habilitações, inclusive de bacharelado e licenciatura.

Outro redirecionamento no novo curso de Letras-Inglês da UFPR, por exemplo, diz respeito à ênfase na formação do aluno enquanto docente, ao invés de puramente na LE. Costa e Marinelli (2008) insistem na obrigatoriedade do início da formação do futuro professor de Letras desde o ingresso na graduação, refletindo sobre o ensinar e aprender com base na sua própria experiência ainda em construção. Embora o curso venha sendo ofertado em inglês, a estratégia que vem sendo colocada em prática permite que os acadêmicos se desenvolvam por meio do inglês, porém em disciplinas que debatam a linguística aplicada (FERNANDES *et al*, 2019).

Atualizações do mesmo gênero foram realizadas no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Em relação ao ementário de 2010, a versão de 2020 enfatiza as “práticas didático-pedagógicas para o ensino de língua inglesa na educação básica” em 5 disciplinas anuais, enfoque que não era mencionado anteriormente. O curso, contudo, preserva sua característica essencial de preparo de profissionais para atuarem a partir dos anos finais da EF, e não apresenta nenhuma nova possibilidade de formação para a EI (UNICENTRO, 2020).

Nesta dissertação, a discussão acerca da formação dos professores ultrapassa o âmbito do conhecimento de inglês e engloba também o trabalho com a EI, uma vez que se enfoca profissionais capacitados nos dois sentidos, todavia parece não existir um curso que contemple as duas questões. Apesar da iniciativa de reorganização dos conteúdos como nos exemplos dos cursos de Letras da UFPR e da Unicentro, o fato de atrelar o pedagógico ao conhecimento da língua ainda não supre a demanda do público infantil. Cirino e Denardi (2019) acreditam existir espaço para a acolhida sutil das questões da EI nos cursos de Letras,

destacando a importância da formação atualizada às novas demandas para os professores formadores também. No caso da Pedagogia, há pouca ênfase no desenvolvimento linguístico dos alunos-professores (FERNANDES *et al*, 2019), porém, o curso fornece aos futuros pedagogos o aporte teórico necessário para entendimento da aquisição da linguagem pelas crianças pequenas, permitindo um posicionamento diferenciado destes profissionais (BOLZAN; FIGHERA, 2011).

Em pesquisa realizada no ano de 2013, Tutida e Tonelli (2014) analisaram os currículos das universidades públicas do PR em busca da oferta de disciplinas específicas a respeito do ensino de inglês para crianças (neste levantamento não necessariamente da EI) nos cursos de Licenciatura em Inglês ou Dupla (Português e Inglês). Na época, a única a ofertar foi a Universidade Estadual de Maringá (UEM), em seu curso de Letras a distância, como parte das obrigatórias e carga horária de 34h, a disciplina intitulada “Ensino de língua inglesa para crianças e para portadores de necessidades especiais educacionais”. As autoras também fizeram referência à UEL, pela oferta de disciplinas durante a graduação em Letras, porém nesta universidade, como optativas.

Os casos da UEM e da UEL trazem um pouco de ânimo para esta área do conhecimento, porém ainda são isolados e observa-se que a carga horária representada neles é reduzida, quando não passível de escolha. Lima e Santos (2017) explicam que dar aulas para crianças seria muito diferente de para um adulto - ainda mais ao considerar-se o ensino de uma LE - já que elas se encontram em formação, principalmente em relação ao comportamento em sociedade, e o professor atuaria inclusive nessa esfera. Outro desafio para o licenciado seria adaptar sua prática, metodologia e postura às diferentes crianças e seus comportamentos, idade, condição social, maturidade e demais características. Ainda que o trabalho com crianças envolva a importante missão de participar no desenvolvimento de um ser humano, é importante ressaltar que a proposição acima não objetiva colocar o trabalho com o crescimento do ser humano em determinadas faixas etárias como de maior relevância do que em outras. No entanto, acredita-se que às crianças pequenas caiba atenção e respeito especial, de modo a assegurar suas demandas e possibilitar a continuidade do desenvolvimento ao longo do curso da vida.

O professor precisa conhecer seu público, no caso as crianças com quem trabalha, seus gostos e preferências. A partir deste entendimento ele poderá

estruturar os momentos de ensino de inglês, partindo dos interesses daquele grupo, ganhando a atenção dele. A atenção aparece ao lado da memória como processos básicos essenciais e interligados para a aprendizagem. Quando a criança se atenta para alguma atividade, a informação presente nela é apropriada pelo cérebro, mantém-se ativa na memória de curto prazo, e ela recupera as informações na memória de longo prazo (BOLZAN; FIGHERA, 2011). Por isso, Graddol (2006) e Bahtiar (2017) nos lembram sobre a motivação das crianças como parte do trabalho dos professores, já que assuntos que motivam as crianças também as mantêm atentas.

Miccoli (2007) acredita nas vantagens do trabalho com iniciantes ou crianças, que são frequentemente apontados com alto índice de motivação. Infelizmente uma das explicações para o grande interesse no início do processo de aprendizagem é que o sujeito ainda não tenha passado por experiências negativas relacionadas com aquele contexto, situações que podem estar atreladas ao despreparo de alguns professores – e reforçam o cuidado necessário com a formação dos profissionais.

Para Cristovão e Gamero (2009), o mundo digital levou as crianças a um estado de inquietude contínuo, despertando ainda mais o interesse delas por descobertas, interações e desafios, agora em contato com a tecnologia, inclusive no âmbito escolar. Assim, a escolha dos professores por gêneros textuais deve incluir tais características. O interesse dos professores envolvidos no ensino é certamente outro aliado no processo, de modo que a formação profissional adequada tenha um papel relevante, mas não seja garantia de boas práticas por si só. Sobretudo, a falta de reconhecimento profissional supracitado é também apontada como grande desmotivadora para os que atuam em sala de aula.

Mozzillo (2015) valida a necessidade de atentarmos para os fatores motivacionais extrínsecos envolvidos na aquisição da língua por crianças, como as próprias expectativas e conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento da linguagem dos filhos. Dimer e Soares (2012) consideram que as escolas, por meio dos professores, devem preocupar-se em esclarecer junto aos pais como ocorre a aquisição de uma L2 para as crianças, de modo que o desenvolvimento dela possa ter continuidade também em suas residências. Dentre as principais características que as autoras apontam como merecedoras de atenção está o caráter espontâneo do uso e do aprendizado, pois segundo elas não se deve esperar que as crianças

se sintam interessadas em traduzir palavras aleatoriamente. Diferente e muito mais interessante seria que, na presença de objetos em uso nas situações cotidianas, as crianças fossem instigadas a lembrarem da palavra equivalente em inglês. Matusov (2011) corrobora a hipótese anterior, defendendo que a aprendizagem não pode ser orientada por atividades e objetivos sistematicamente planejados. Certas ações do professor, contudo, poderiam incidentalmente levar à aprendizagem, desde que este fosse capaz de incitar nas crianças a vontade de aprender – conhecido por professor perturbador, que propõe desafios que levam à aprendizagem autônoma.

Considerando a variedade de atributos que são esperados dos futuros profissionais, destacam-se dois programas de formação de professores ofertados por meio de edital aos acadêmicos matriculados em licenciaturas em geral. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído em 2007 e visa uma aproximação dos futuros licenciados com as escolas públicas, ainda na primeira metade da formação. Bolsas de estudo são concedidas àqueles interessados em desenvolver projetos de iniciação científica, estimulando a observação e a reflexão sobre as práticas adotadas na educação básica. Outra proposta é a Residência Pedagógica, desta vez voltada para os acadêmicos a partir da segunda metade da graduação, lançada em 2018. De certa forma funcionando nos moldes de um estágio curricular supervisionado, porém a Residência tenta ir além, oferecendo oportunidade de regência de sala de aula e intervenção pedagógica para os bolsistas (BRASIL, 2018).

A iniciativa de inserir o acadêmico desde cedo no contexto que depois poderá se tornar seu ambiente de trabalho pode ser uma aliada na superação de eventuais inconsistências presentes nas matrizes curriculares, a exemplo do modelo de formação 3+1, explicitado anteriormente. Oportunidades como as do PIBID e da Residência Pedagógica podem, principalmente no caso das licenciaturas específicas, construir pontes entre os saberes teóricos e pedagógicos que por vezes podem ser abordados de forma descontextualizada. Ainda, os programas poderiam ser organizados de maneira a formar equipes de trabalho multi ou preferencialmente transdisciplinares, viabilizando a aproximação dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Inglês.

1.2.2. Formação Continuada

É certo que a FI consiste, conforme nomeia-se, em apenas um começo. Porém, uma base propriamente construída facilitará a continuidade do desenvolvimento profissional, e os professores devem estar cientes desta necessidade de aprimoramento constante (TUTIDA; TONELLI, 2014; CÔCO, 2018). Dando sequência à discussão, passamos à FC, entendida como aquela frequentada na sequência da habilitação para o trabalho, ao longo da carreira do já professor (CUNHA, 2013). Luce e Andrade (2017) delineiam o triângulo da formação, que também se aplicaria à inicial, mas que parece fazer ainda mais sentido no caso da continuada. Nas três pontas dele estariam ensino, pesquisa e extensão, e para chegar-se à excelência nestes âmbitos o caminho a ser percorrido passaria por programas nas escolas, com parcerias em nível de coordenação pedagógica das instituições, secretarias de educação e universidades.

O governo brasileiro, através do site do MEC (BRASIL, 2020a), reúne alguns programas de educação continuada, muitos dos quais se destinam ao EF e ao Ensino Médio (EM). Outros ainda seriam desenhados pensando nas escolas de EI, porém nada teriam a somar em relação ao ensino de Inglês. São exemplos encontrados no site o Pro Infantil, curso em nível médio, a distância, para profissionais que atuam com a EI, que não possuem a formação específica; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que fomenta a educação superior gratuita (segunda licenciatura e formação pedagógica) para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que os profissionais já em atividades possam portar o título exigido pela LDBEN; a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, no intuito de melhoria da formação, tendo como público prioritário os professores de educação pública; e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com cursos para qualificação de professores, a distância e gratuitamente.

No Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) possui grande destaque entre as políticas de FC para os professores do Estado, não apenas por sua abrangência, mas pelo engajamento de todos os departamentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Todavia, este programa encontra-se suspenso, em seu formato original, desde 2016. Implantado em 2007, em cooperação com as Universidades Públicas Estaduais e Federais do Paraná e

a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), o PDE tem como objetivo a progressão na carreira e a melhoria na qualidade da educação (PARANÁ, 2005). Por meio dele, investe-se na melhora do processo de ensino-aprendizagem e, apesar de não envolver os professores vinculados às redes municipais, há de se valorizar o reconhecimento do PDE a respeito do professor como produtor e não mero reproduzidor de conhecimento (STEIN, 2020).

El Kadri e Passoni (2020) entendem que, ainda que distante de ser perfeito, o PDE se caracterizou como um espaço significativo de FC, estreitando os laços entre teoria e prática na formação de professores. As autoras apontam caminhos para melhorias, como o não distanciamento do professor da escola, seguido por um período de implementação das práticas aprimorada, porém entendem que tal abordagem não chega a caracterizar o PDE como um programa fragmentado, como um curso solto e desconexo da realidade de sala de aula.

A partir de Côco (2018) entende-se que é necessário investir na formação dos pedagogos, o que repercutirá no fortalecimento do contexto de atuação e consequentemente no reconhecimento da EI e dos anos iniciais do EF. Os estudos da autora revelam que os formandos em Pedagogia não se sentem preparados para a atuação, apesar de reconhecerem a graduação como parte importante da formação. Continuamente, os recém formados afirmam que outras etapas são necessárias para avolumar a bagagem que recém começaram a acumular.

No caso particular da FC para licenciados em inglês o British Council (2019) também apresenta em recente publicação o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI), abrangendo todo o território nacional. O documento menciona ainda algumas possibilidades de formação que abrangem localidades específicas – porém, mais uma vez sem acolher simultaneamente as demandas da língua e da faixa etária - a exemplo do *Distinguished Awards in Teaching Program for International Teachers* (DAI, em português Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Inglês), presente em dez estados brasileiros e do *International Leaders in Education Program* (ILEP, em português Programa Líderes Internacionais em Educação), em sete estados. Os três programas têm parceria com a Comissão Fulbright e consistem em, sobretudo, um período de aprimoramento nos EUA para professores de língua inglesa do Brasil.

Passoni (2018) escreve sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas, que auxilia na compreensão crítica da trajetória das políticas públicas, sendo os integrantes principais deste ciclo três contextos: o de influência, da produção de texto (parâmetros, diretrizes, orientações, leis, decretos, entre outros) e da prática (dos sujeitos em contato direto com os textos políticos, que interpretam e recriam os mesmos). O British Council (BC), como um dos órgãos integrantes dos grupos de influência, tem sede no Reino Unido e parcerias com diversos países, liderando discussões que posteriormente definem políticas de educação e linguísticas sobre o inglês e a cultura que permeia a língua. Tais estratégias de investimento no preparo do professor são de suma importância, principalmente para os que idealizam o trabalho na EI, já que possíveis frustrações que as crianças venham a enfrentar costumam marcá-las e a insatisfação com os momentos de inserção na língua inglesa pode influenciar os desgostos pelo inglês por anos a fio, quiçá por toda a vida (GRADDOL, 2006). Deve-se frisar também que o professor de inglês brasileiro – assim como outros professores que não tenham o inglês como primeira língua - merece ser capacitado, buscando superar o pensamento ultrapassado que supervaloriza os “nativos”.

Feak (2013) discorda da necessidade de distinção entre professores nativos ou não, acreditando ser uma definição não construtiva. Para a autora, com o grande espalhamento da língua inglesa ao ponto de se tornar uma língua franca - aquela que não representa mais exclusivamente a cultura, normas e identidade dos “falantes nativos” – o número de pessoas que se comunicam em inglês, sem que essa seja a primeira língua que aprenderam, supera os que a adquirem em primeiro lugar. Assim, atualmente fala-se de uma adequação necessária justamente no sentido oposto: se há alguns anos os que estudavam inglês precisavam se submeter às regras imbricadas na língua, hoje fala-se sobre as nações que utilizam o inglês como língua oficial aprenderem a se adequar aos demais.

A repercussão desses fatos pode ser notada também em sala de aula, haja vista a crescente representatividade de professores de inglês de diversas nacionalidades. A pesquisa de Rodrigues (2016) revela a contratação de professores estrangeiros para ensinar em escolas de idiomas no Brasil como uma estratégia para alavancar matrículas, iniciativa essa que por vezes acaba sendo fracassada. Os “professores nativos”, os quais na verdade não costumam ter um percurso formativo que os habilita para ensinar, costumam ser altamente

requisitados pelos alunos. Porém, a rotatividade desses profissionais é apontada como elevada e é um dos grandes aspectos desmotivadores para os alunos, que acabam percebendo que, ao final, ainda preferem os professores brasileiros – mesmo com os pontos que estes precisem aprimorar.

Além das estratégias nacionais, no PR merece destaque a Formação em Ação Disciplinar para a Língua Inglesa (FAD), encontros anuais de 8h cada, realizados por técnicos da secretaria ou professores da rede convidados. Quanto aos conteúdos trabalhados, não há delimitação de temas, variando entre práticas pedagógicas e conhecimentos específicos da língua. Os professores participantes têm liberação prevista para tal, sendo a substituição organizada pela equipe pedagógica da escola (BRITISH COUNCIL, 2019).

No norte do estado paranaense, formação dos professores integrantes do Projeto Londrina Global (PGL) ocorre desde a sua criação, dispondo de parceiros externos para contribuições e discussões sobre metodologias, pressupostos teóricos e práticos de ensino. Procura-se viabilizar uma troca entre os pares, que compartilham e adquirem experiências, ressignificando suas dinâmicas de ensino, crenças de aprendizagem, maneiras de planejar e conduzir as aulas. A formação é sobretudo uma oportunidade de gerar reflexão e conhecimento, já que o PGL envolve crianças da EI e séries iniciais do EF, sobre as quais as práticas pedagógicas para o ensino de LE ainda não são tão palpáveis (PERES, 2018).

Na região de abrangência da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), esta tem contribuído para a oferta de inglês para crianças pequenas em instituições públicas. A LE vem sendo incluída por meio de leis municipais e parcerias com escolas de idiomas, institutos de ensino superior ou projetos de trabalho voluntário (VERIDIANO; TONELLI, 2011). Porém a iniciativa da associação não se resume à adição do inglês ao currículo, envolvendo também a FC dos professores já que, uma vez que não é conteúdo obrigatório na EI e nos anos iniciais do EF, há poucos recursos financeiros para se investir nos professores e materiais didáticos para o ensino de inglês nesta faixa etária (DUTRA; BELL'AVER, 2018).

Os cursos de formação do departamento de educação da AMOP constituem-se de momentos pontuais, com cerca de cinco encontros anuais, insuficientes para a demanda de formação que os professores apresentam. Outra problemática está relacionada à possibilidade de participação dos professores, que devido à alta

carga de trabalho apresentam dificuldade para conciliar uma oportunidade (ou melhor, um direito) com os deveres da profissão. Por conta da grande área de abrangência da AMOP, os docentes residentes em municípios diferentes e frequentemente distantes da sede regional levantaram uma queixa com relação a este formato, atendida pelo projeto de Dutra e Bell'aver (2018) através da criação de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA). Assim, a FC passou a ser ofertada online, e chamar-se *AVEA Teachers Thinking Together*– em português: Professores Pensando Juntos.

Os resultados de Santos (2011) também reforçam a FC por meio de cursos e participação em eventos, especialmente enquanto oportunidades de socialização de experiências pedagógicas. No entanto, questiona-se se tais iniciativas estariam de fato somando, já que Kramer (2006) afirma que o contínuo da formação é um desafio para o qual devem juntar forças às esferas nacionais, estaduais e municipais. Neste último âmbito, o que se nota são os percalços resultando em formações eventuais, episódicas e emergenciais, que não costumam refletir em mudanças significativas dos professores (não em termos pedagógicos, nem de carreira).

Com o intuito de conhecer as opções disponíveis para os profissionais graduados interessados em atuar com o ensino de inglês na EI, foram feitas buscas no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, disponível no site do MEC na aba Consulta Avançada (BRASIL, 2020b). Como opção de busca foram selecionados o campo “Cursos de Especialização” e a área “Educação”. Na primeira rodada digitou-se como nome do curso procurado “crianças”, gerando 47 resultados que foram filtrados através da ferramenta de busca (Ctrl+F) pela palavra “inglês”, apontando então para o nome de 1 especialização *lato sensu*: “Ensino de Inglês para Crianças”, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Em seguida, a busca deu-se por “educação infantil” e nesse caso 1913 especializações foram encontradas e selecionadas por meio da busca por “inglês”, restando 3 cursos com nome idêntico: “Ensino de Língua Inglesa para a Educação Infantil”, todos pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), distribuídos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina – e por isso recalculados para o total de 1 curso.

O primeiro dos resultados foi investigado mais a fundo, já que anunciava a categoria geral “crianças” e não permitia o entendimento da faixa etária destas.

Após a apuração junto aos responsáveis e confirmação de que ele envolveria a EI e o primeiro ciclo do EF, oficializou-se o resultado final de 2 cursos de especialização sobre o ensino de inglês para EI em território nacional: um através da UEL e outro da UNESA.

Ainda que o formato dos cursos seja a distância e permita, portanto, a participação de pessoas de outros locais, certamente a oferta é baixa considerando as proporções do Brasil. Esse dado nos leva a questionar o motivo de uma quantidade tão restrita de opções de formação: baixa procura por parte de alunos, descompromisso com o tema, descrença no conhecimento formal, falta de motivação das instituições em que atuam para que busquem aperfeiçoamento, e assim por diante ou ainda porque não atinge grande público de interessados e isso se dá basicamente pela baixa oferta de inglês nas faixas etárias iniciais.

Alguns cursos de extensão podem contribuir para esta trajetória de aprimoramento profissional na busca por habilidades para atuar com o ensino de inglês para crianças. O centro de idiomas da Universidade Estadual de Goiás desenvolve como ação extensionista o projeto *English for kids* (Inglês para crianças), por meio do qual oportuniza a FI e FC para estudantes e professores universitários das áreas de Pedagogia e Letras. A iniciativa diz respeito à atuação com crianças de 7 a 10 anos, referente ao primeiro ciclo do EF e, apesar de não ser voltada para a EI, merece destaque por reunir profissionais e acadêmicos das duas áreas (SILVA; BROSSI, 2016).

No entanto, Bolzan e Figuera (2011) consideram que o trabalho com o ensino do inglês, sem distinção de faixa etária, deve envolver algo além do domínio da língua e das práticas de ensino. Os espaços de formação devem promover o entendimento do profissional professor como alguém sempre em construção, atuando de forma crítica e sendo capaz de refletir, reorganizar, construir e desconstruir sua prática. Por fim, conclui-se com Salgado *et al* (2009), que é mandatário que professores sejam investigadores, pesquisadores das questões que não só pedagógicas, mas também sociais e psicológicas pertinentes ao seu cotidiano profissional – e que mesmo que as pedagógicas não devem passar despercebidamente, ainda que já tenham sido discutidas e pareçam resolvidas.

Também Lima e Santos (2017), ultrapassando demarcações quanto à responsabilidade das formações iniciais e continuadas, entendem que é imprescindível que este professor conheça necessidades, capacidades,

habilidades e o desenvolvimento de cada faixa etária da criança para então desenvolver sua prática.

1.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: MÉTODOS, ABORDAGENS E O PÓS-MÉTODO

As pesquisas que se centram na formação dos profissionais e apontam os aspectos a serem trabalhados nesse sentido podem demorar a efetivamente surtirem efeito no cotidiano educacional. Supondo um contexto em que o professor sentisse necessidade de se aperfeiçoar em algum aspecto que não fez parte do currículo da sua FI (até mesmo porque toda formação é um contínuo e nunca se basta), este precisaria buscar uma oportunidade de formação específica para satisfazer seu interesse – formações as quais debatemos anteriormente e notamos não serem tão comuns. Por outro lado, a pesquisa sobre a prática pode trazer reflexões imediatas sobre o que se deve continuar a fazer e o que precisa evoluir a nível emergencial no cotidiano de sala de aula. Nesse sentido, o estudo em questão preocupa-se em contribuir para a reivindicação, o estabelecimento e a consolidação dos direitos das crianças da EI visando terem acesso ao ensino de inglês, com qualidade.

Abordar a qualidade deste ensino é certamente uma discussão controversa e bastante desafiadora, visto que a noção de língua não é um conceito unânime e, conseqüentemente, o entendimento do que é saber uma. De acordo com as diferentes perspectivas teóricas de compreender a língua, pode-se citar o estruturalismo de Ferdinand Saussure, o qual abordava a língua como um sistema de signos, enquanto o mentalismo de Noam Chomsky defendia a existência de uma gramática universal, comum a todos e relevando a diversidade dos fenômenos linguísticos como ilusória. Anos mais tarde, devolvendo a língua ao contexto de uso, o pós-estruturalismo de Mikhail Bahktin chegava ao ocidente apresentando o conceito, utilizado até os dias atuais, principalmente no ensino plurilíngue – o qual será abordado adiante. Desde então passou a se encarar a ação dos falantes como integrante de um contínuo projeto de construção de sentido interativo, reforçando o elo entre a língua e as práticas sociais (SILVA, 2017).

Nesse sentido, se por um lado alguns compreendem a língua como um sistema independente composto por partes separadas, outros já a consideram uma prática social. Em uma visão fracionada, o aprendizado funcionaria de igual

maneira, bastando ao professor apropriar-se da língua, já desmontada por especialistas, para na sequência tentar transmitir estes fragmentos aos alunos. Em sua perspectiva social, a língua não seria passível de sofrer este desmonte, visto que ela só existiria como um todo, intrinsecamente dependente do contexto de comunicação. No ambiente de aprendizagem, o segundo entendimento de língua implicaria na interação como forma de percebê-la e incorporá-la, e o aprendiz precisaria estar inserido nesta prática, que, para além de pedagógica ou linguística seria social (LEFFA, 2012).

As práticas pedagógicas são aqui compreendidas como qualquer ação do professor no espaço de sala de aula (SACRISTÁN, 1999). Já Leffa (1988, 2012) e Uphoff (2008) escrevem sobre os métodos de ensino de inglês e a história deles no Brasil, que cronologicamente ficariam organizados em: 1 - Método de Gramática e Tradução, com foco na escrita e aulas na L1; 2 - Método Direto, direcionado à oralidade, em que a tradução perde importância e há a tentativa de aulas na LE. Por meio desse método, o ensino de gramática deveria acontecer por indução e o aluno ensinado a pensar na língua nova; 3 - Método Audiolingual ou Estruturalista, que não aborda a gramática explicitamente. Usa exclusivamente a LE, seguindo o material didático à risca e focando na oralidade e escrita. O nome tem relação com a ideia de fazer o uso de áudios para aprendizagem por imitação; 4 - Método Comunicativo, precursor do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (expressão oral e escrita, compreensão oral e escrita), no qual a gramática pode ser colocada em segundo plano já que o objetivo é a comunicação, ou seja, saber dialogar em situações reais, por isso há um papel ativo do aluno. O uso da L1 é permitido para que o aprendiz se sinta confortável e não deixe de se expressar – porém, o uso da LE é obviamente incentivado.

Os métodos acima dificilmente podem ser articulados e implantados para o ensino de crianças em geral e especialmente as da EI, contudo o último deles parece mais próximo do contexto em questão. Conhecido em inglês como *Communicative Language Teaching (CLT)* – em português, Ensino Comunicativo de Língua - há um razoável desapego à gramática nele, e a ordenação dos conteúdos pode ser realizada segundo o critério do professor, observando as intenções comunicativas e as demandas específicas daquelas crianças. A fluência também ganha evidência em relação à precisão e à busca por perfeição no processo de escolha das palavras (DÖRNYEI, 2009).

A partir do surgimento do CLT foi atribuído um entendimento muitíssimo mais dinâmico ao ensino, com a adoção de jogos e brincadeiras na tentativa de vencer as repetições mecânicas do método que o precedia. É justamente por esse caráter lúdico, somado ao abandono da rigidez e temor por erros da gramática estrutural, que ele pode ser reconhecido como um dos mais adequados para a EI. De acordo com Becker e Ross (2016), quanto mais o ambiente de aprendizagem faz sentido para as crianças e a língua é aprendida por meio de atividades comunicativas, mais efetivo será o aprendizado.

Este formato de ensino propôs uma revolução no ensino de línguas, porém sua popularidade conferiu algumas falhas na interpretação do que ele se basearia de fato. Thornbury (2016) resume tais ideais falaciosos sobre o CLT em quatro principais: que significaria não ensinar gramática; ensinaria apenas a falar; restringiria o trabalho a duplas, com as quais se empregariam basicamente *role plays* (encenações); e depositaria altas expectativas nas habilidades do professor.

Apesar das vantagens do CLT, entende-se que suas potencialidades foram passíveis de desenvolvimento por conta do aprendizado que foi sendo acumulado a respeito dos pontos negativos das abordagens anteriores, e que ele também precisaria ser aprimorado ao longo do caminho. O *Task-based Language Teaching* (TBLT) – em português, Ensino de Idiomas Baseado em Tarefas - foi desenvolvido nesta lógica, como uma implementação da versão comunicativa ou mesmo um desdobramento dela. Voltado para o ensino de estudantes em nível avançado, foi elaborado pensando na exposição e negociação que ocorre diante do uso da linguagem como a melhor maneira de desenvolvê-la. Durante as práticas neste modelo de aula, alternadamente seriam propostos momentos de foco na forma da língua, com pausas para explicações. Evidências sobre a efetividade do TBLT, entretanto, continuam em estudo (UR, 2013).

Para as crianças, atualmente o *Total Physical Response* (TPR) – ou Resposta Física Total - vem envolvendo-as ativamente e proporcionando o desenvolvimento da aprendizagem de maneira mais prazerosa. Quando refletimos sobre o modo como as crianças aprendem o que está ao redor certamente precisamos incluir como instrumentos as mãos, os olhos e os ouvidos delas, ou seja, o mundo físico. É por isso que a TPR se baseia na coordenação do discurso com a ação, exigindo que as crianças respondam aos comandos de voz com movimentos físicos. Suas características essenciais são o trabalho com a oralidade

de iniciantes, o uso da compreensão como um caminho para a fala e o uso de comandos de instrução no formato imperativo – com algumas limitações, especialmente quanto ao trabalho com conceitos mais abstratos (BAHTIAR, 2017).

As práticas pedagógicas com a TPR reforçam novamente as vantagens do ensino de línguas para crianças, para Bahtiar (2017) relacionadas ao próprio funcionamento cerebral que ainda operam com mecanismos que também foram utilizados para aquisição da L1. Buose (2016) defende a imersão tão logo quanto possível, para que a criança tenha condições de consolidar esse aprendizado no decorrer da vida escolar e extrapolar o uso deste conhecimento para outros meios além do acadêmico, trazendo a possibilidade de atuar com criticidade nas esferas sociais e marcando a passagem de espectadora para protagonista de sua história. Ademais, Lima (2008) corrobora o fato de a própria L1 ser beneficiada pelas experiências com uma L2 e Lightbown e Spada (2013) explicam que as limitações das crianças bilíngues costumam estar muito mais ligadas às más condições de ensino do que à falta de capacidade cognitiva.

A propósito, há de se considerar ainda a Hipótese do Período Crítico (HPC), colocada por Montero e Rodríguez-Chaves (2017) como um período biologicamente determinado para a aquisição facilitada de idiomas, seja o materno ou outras línguas, habilidade esta que as crianças tenderiam a perder após esta fase. Porém, Silva e Costa (2018) acrescentam que esta seria apenas uma hipótese, conforme a própria nomenclatura, e que o ideal seria não levantar conclusões extremas ou generalizadas sobre a HPC, tema que ainda corre em discussão por pensadores, linguistas e neurocientistas.

Graddol (2006) entende que a promoção do Inglês para Jovens Aprendizes – *English for Young Learners (EYL)* – não seria apenas um modismo da educação, mas parte de um grande projeto com causas ligadas à política e à economia. Vários chefes de Estado declaram não só a necessidade urgente de a população ter domínio de idiomas além da L1, como também de tornarem seus países bilíngues. O EYL engloba um período em que a vida escolar é menos atarefada, sendo compreendido como uma excelente oportunidade para introdução da língua, que poderia se desenvolver no contínuo de toda a vida escolar. Ao ensinar crianças tão jovens é oferecido o alicerce para a transição em direção a um modelo de Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Idioma - *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, um termo guarda-chuva que abrange experiências de ensino

envolvendo conteúdo e língua, e que se acredita ser um desdobramento do CLT, assim como o TBLT (MORTON, 2016). Salgado *et al* (2009) reforçam que, para tal, os professores precisam ser formados para lecionarem “a” língua e “na” língua.

Existe um efeito dominó causado pela exposição das crianças ao ensino de inglês desde a EI, o qual urge ser debatido para que medidas cabíveis sejam implantadas em tempo hábil, questões educacionais que precisarão ser revistas para o futuro caso, desde já, comecem a ser aplicados novos padrões educacionais. Quando se ensina, o passado e o presente ficam de lado, enquanto o futuro deve permanecer em mente, bem como as possibilidades que a educação ofertará adiante (LEFFA, 2012). Nos contextos em que as crianças deixam a pré-escola com uma bagagem de L2 relevante, os anos seguintes de estudo de inglês precisam ser repensados. A longo prazo, entende-se que a proficiência de sujeitos cada vez mais jovens pode levar a necessidade de implantação do ensino de matérias escolares em inglês. Lorenzo, Casal e Moore (2010) avaliaram um grande programa de CLIL para alunos do EF e EM do sul da Espanha, o qual superou programas que não se baseavam no ensino de conteúdos e idioma nos aspectos da fala, escuta, leitura e escrita. Também se observaram vantagens a respeito da expansão do uso de variação estrutural na língua e do aprimoramento do discurso típico acadêmico.

Porém, Morton (2016) reforça que não há receita para o sucesso, seja no uso do CLIL ou demais estratégias de ensino, mesmo porque a ideia de um único formato de abordagem integrada inexistente. O CLIL depende das adequações que os professores propõem para as suas disciplinas, tornando o uso de outras línguas um meio de instrução. Conforme lembra Uphoff (2008), não se trata de taxar certos métodos como ruins e outros como certos, já que o andamento das aulas dependerá sempre da organização do professor e receptividade das crianças.

A propósito, a ideia de adotar um único método e segui-lo fielmente é um desafio, que não raro é abandonado durante o percurso de sala de aula. Jalil e Procaillo (2009) explicam que certa flexibilidade é recomendada para poder enxergar as realidades individuais que não estão compreendidas nestes pacotes prontos. Souza *et al* (2008) ressaltam a necessidade da agilidade da professora para aproveitar as oportunidades que aparecem ao longo da aula, retomando conteúdos já ensinados e apresentando novos relacionados com o momento.

O Método Comunicativo vem a colaborar como um sistema em que o professor pode adaptar suas práticas, fugindo do ensino artificial e situações modelo construídas para a prática da língua. Sobre isso, Kumaravadivelu (2012) explica que, frequentemente, os métodos marginalizam os estudantes, já que partem do professor como referencial absoluto ou ainda o próprio material didático, o que parece ser ainda mais preocupante. Na era dos métodos, o conceito de um bom professor se resumiria àquele que segue fielmente a metodologia. Se o professor estivesse livre dessas amarras, as aulas ao menos poderiam contar com uma dose da criatividade dele, porém o que se observa muitas vezes ainda é o trabalho do educador como aquele que constrói a aula com base no método e parece que em algumas situações a aula não seria apenas “por” ele, mas infelizmente “para” ele.

Desse modo, começa a idealizar-se o Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2012), um sistema tridimensional que para alguns seria simplesmente outro método, enquanto que para os demais seria uma condição - já que conforme Hall (2016) o conceito de método, se não completamente enterrado, foi ao menos problematizado nos últimos anos. O primeiro de seus três elos seria a particularidade, que se opõe às generalizações. Pensa-se em um professor particular, um grupo de alunos particular e um contexto que os circunda que também é particular. O outro ponto seria a prática, questionando a teoria produzida por estranhos, pesquisadores alheios àquela realidade. Aqui o professor seria autorizado a deixar de ser um implementador e tornar-se um criador de conteúdo, um formador de opiniões. A terceira, a pedagogia da possibilidade inspirada em Paulo Freire. Lutando contra as desigualdades sociais e empoderando os oprimidos, o professor poderia tornar a sala de aula um espaço para fazer uso do que julga relevante em termos de tendências linguísticas, pedagógicas e didáticas.

O segundo elo proposto por Kumaravadivelu (2012), a prática, traz à tona uma discussão importante sobre a dualidade entre ela e a teoria. Se de um lado existem *experts* em determinadas áreas, os quais discorrem a respeito de como professores devem atuar em sala de aula, de outro existe o dia a dia do trabalho e as práticas que de fato são adotadas pelos professores. Essa distinção seria basicamente a definição de método (teórico) e metodologia (prática). Ur (2013) deposita suas apostas na valorização das metodologias empregadas por cada um como a verdadeira possibilidade de sucesso, com o aprendizado dos alunos e a

própria realização profissional dos professores. Em outras palavras, Hall (2016) também defende as estratégias que classifica como *bottom-up* (de baixo para cima) em detrimento das *top-down* (de cima para baixo), muitas vezes impostas por superiores que desconhecem a especificidade da turma em questão.

O uso do hífen em Pós-método, conforme proposto por Kumaravadivelu (2012), mostra que as ideias percorrem diversos âmbitos, e que ensinar línguas deve incluir necessariamente outras áreas de conhecimento e interesses. Na verdade, Linguevis (2007) propõe que o planejamento do ano letivo seja construído pouco a pouco, com base nas preferências das crianças e suas demandas educativas, ao invés de ser elaborado previamente, antes mesmo do primeiro contato.

Assim, as pesquisas em educação seriam muito mais construtivas se propusessem uma variedade de princípios e práticas que podem levar a bons resultados em termos de ensino-aprendizagem nos mais diversos contextos, do que insistir na promoção de um método específico (UR, 2013). Tantas críticas aos métodos nos fazem questionar se ainda é relevante estudá-los e pesquisá-los. Larsen-Freeman e Anderson (2011) propõem que o conhecimento de métodos (mas não simplesmente de um único) contribui com a reflexão sobre as práticas adotadas, inspirando novas abordagens em sala de aula e promovendo por fim o desenvolvimento do profissional. Assim sendo, os métodos ainda são um tema que merecem atenção.

Ao apresentar a distinção entre eles e as metodologias, cabe uma ressalva importante a ser feita em relação a mais uma confusão comum: entre método e material ou livro didático. Por conta das metodologias em que as aulas se resumiam a vencer o conteúdo disposto nos livros, pode-se vir a pensar que em todos os casos os dois são sinônimos (UPHOFF, 2008). A falta de liberdade do professor nos casos deste método (que seria o Audiolingual) passou a ser vista negativamente, e também os alunos passaram a perder a iniciativa de questionar o conteúdo aprendido, já que muitas vezes ouviam frases como “Isso não cabe agora, vamos seguir o livro e tratar deste assunto no próximo capítulo”. Inclusive, a supervalorização do livro didático costuma ser relacionada a lacunas deixadas na formação, de modo que o profissional que não encontra suporte suficiente na graduação pode vir a sofrer em termos de autonomia frente às práticas pedagógicas.

O professor que não visualiza sua atuação para além de um livro corre sérios riscos de se tornar um colonizador, alguém que, acidentalmente ou não, utiliza o espaço de aula para a transmissão de discursos culturais alheios. Para além de valores oriundos das diversas culturas - e principalmente das vistas como “de referência”, ou seja, ditas como melhores do que a brasileira ou tantas outras - o professor precisa estar consciente de seu papel político em sala (RODRIGUES, 2016).

Bolzan e Fighera (2011) discorrem sobre a influência do professor de inglês como um formador de cidadãos, já que se entende que a comunicação na língua confere ao sujeito a possibilidade de exercer sua cidadania. A possibilidade de comunicar-se, expressando ideias, interesses, necessidades e buscando direitos, é uma prova de que o domínio de uma língua com tamanha influência como a inglesa abre outros caminhos além dos linguísticos, para o acesso a bens materiais e culturais produzidos pela sociedade (GOERGEN, 2013).

Miccoli (2011) aborda o potencial transformador do professor, o qual deve ter consciência do seu papel de liderança, como uma espécie de modelo para os que o cercam, promovendo transformações pessoais capazes de se expandirem para o campo social como um todo. Ele tem em mãos, através de suas escolhas e relações que estabelece em sala, o poder de transformação da sociedade para um lugar melhor: mais igualitário, justo e democrático.

Tais palavras nos remetem ao conceito de decolonização, definido por Colaço e Damázio (2012) como um posicionamento sobre a colonização como algo a ser transgredido, que deve insurgir por meio de uma luta contínua. Longe da intenção de negar ou reverter o colonial, o propósito principal seria de ruptura e, conforme Busch (2014) coloca, a escola seria a chave para a implementação de políticas educacionais como as linguísticas, capazes de quebrar o processo de homogeneização das populações. Ou seja, segundo Kumaravadivelu (2005), se uma língua pode ser produto do colonialismo, então ela também pode ser igualmente capaz de descolonizá-lo, caso exista um interesse coletivo.

Em se tratando do ensino de inglês, Ríos e Seltzer (2017) apoiam uma abordagem alternativa na tentativa de afastar a língua do caráter hegemônico que acaba por perpetuar narrativas coloniais. Sob o mesmo ponto de vista, Halu e Fogaça (2018) argumentam sobre o incômodo que o uso de livros didáticos importados os causa, sempre que seguidos indiscriminadamente por escolas

brasileiras. Problematiza-se assim, a questão da disponibilidade praticamente unânime das informações científicas e tecnológicas em inglês, e a provável idealização dos valores e da cultura dos países de onde a língua deriva que estaria imbricada na adoção destes referencias. Para Phillipson (2015), estes seriam traços do linguicismo, termo que designa a imposição sofrida pelo dominado, que se vê fadado a adquirir as características de seu dominador.

Conforme Leffa (2005) alerta, o professor que pode ser substituído, seja por livros de qualquer origem ou tecnologias diversas, deve o ser. Certamente não se procura defender com essas palavras a retirada do professor das salas de aula, inclusive das que sejam virtuais, mas pelo contrário, reforçar que a postura do professor precisa ir além. Existem dicionários e livros dos mais variados, impressos ou online, disponíveis para a grande maioria de alunos, e a atuação deste profissional professor não pode se limitar a um porta voz das linhas destes escritos.

Deve-se considerar que no âmbito da EI nem sempre há indicação de um material a ser utilizado pelo professor, ou ainda, como ocorre também em outras etapas da educação básica, o material disponível não seria exatamente o que o professor gostaria de trabalhar (MICCOLI, 2007). Tais exemplos reforçam o preparo que o professor precisa receber, desde sua FI, para saber trabalhar com autonomia.

Ao mesmo tempo em que a figura do professor deve se fazer presente, Leffa (2012) destaca que a atuação ideal seria invisível, em uma espécie de camuflagem. Em termos de educação, a transparência do profissional abre caminho para a livre passagem entre o aluno e o conteúdo, ou melhor, entre a criança e o objeto de estudo. Quando esse exercício de ocultação é cumprido, o professor assume uma nova posição em sala, ao lado do aprendiz e ambos de frente para o conhecimento.

A questão da formação profissional discutida anteriormente volta a surgir, já que atrelada diretamente às práticas em sala de aula. O impacto da formação que não desenvolve o professor plenamente e restringe seu potencial é um dos fatores que o leva ao apego às questões teóricas dos livros didáticos, em detrimento ao trabalho com a oralidade da língua. Há inúmeros relatos de professores que não se sentem suficientemente preparados para utilizarem a língua com fluência em sala de aula, o que retroalimenta o ciclo de aterem-se à teoria (BRITISH COUNCIL, 2019).

No Brasil, a história do ensino de inglês é marcada pelo foco gramatical, apesar das tendências atuais procurarem tornar o idioma uma ferramenta de

acesso ao saber ao invés de um conhecimento abstrato. Entende-se que é uma demanda urgente calibrar o ensino da língua para que tenha maior significado prático para o aprendiz, e que para tanto o trabalho em sala de aula gire em torno do ensino pelo e para sua utilização. Portanto, a preocupação com categorias como adjetivos, artigos, preposições, tempos verbais, entre outros, deve ceder espaço para a prática social da língua, ou seja, o preparo para situações cotidianas através do já mencionado Método Comunicativo ou CLT (BRITISH COUNCIL, 2019).

Nota-se que certas tendências de ensino (seja de inglês ou não, e para a EI ou não) são mundiais. Certos formatos são admitidos em países de referência e então, pouco a pouco, vão se espalhando pelo globo. Porém, nem todas as medidas podem se tornar universais, visto que nem sempre a realidade de um local condiz e permite a aplicação de determinadas práticas pedagógicas, métodos de ensino, materiais didáticos, entre outros recursos. A seguir serão apresentadas aproximações de contextos distintos e de suas especificidades para o ensino de inglês na EI; e, mais adiante, também serão exploradas em profundidade as realidades do Brasil e do Paraná.

2. DO INTERNACIONAL AO LOCAL: CONTEXTUALIZANDO REALIDADES DO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta diferentes realidades a respeito das práticas de ensino de inglês para crianças de até 6 anos, partindo de exemplos de outros continentes ou porções diferentes da América, para então aproximar-se do nosso país, estado e por fim da cidade de Guarapuava - PR.

Antes de partir para a referida imersão, pode ser de relevância antecipar a discussão de alguns conceitos que possivelmente deverão ser notados por meio do relato destes contextos. Inicia-se discorrendo acerca do modelo de Kachru (1985 apud FARIAS *et al*, 2008), o qual representa através de três círculos de tamanhos progressivos as populações falantes de inglês. Na camada mais interna encontram-se os países de origem da língua, onde ela é a materna para a maioria da população, como nos Estados Unidos, Canadá e no Reino Unido como um todo. A seguir, o círculo intermediário envolve países como a Índia e Singapura, antigas colônias britânicas que utilizam a língua em instituições nacionais ou como uma L2. Por fim, na camada mais externa deste sistema de círculos em expansão, o inglês surge como uma língua estrangeira ou internacional, exemplificados pelo autor por meio da Rússia, Japão e Egito – mas que nos dias atuais envolveria um número significativamente maior de países, o que é justamente a proposta de Kachru, círculos em movimento crescente.

Nos países da Europa e da América do Norte, onde a imigração é um marcador importante, o inglês costuma ser ensinado para estrangeiros como uma segunda língua – *English as a Second Language* (ESL). Tal denominação diz respeito ao ensino formal de uma língua em instituições de países onde a esta língua também é fundamental para a vida cotidiana. Uma das características marcantes destes contextos é o fato de as crianças, em geral, possuírem algum entendimento anterior da língua, por mais simples que seja, e frequentarem as escolas com o objetivo de lapidarem o conhecimento que já detêm, além de dar sequência neste aprendizado. A alternância entre línguas é comumente observada, uma vez que as pessoas costumam se identificar com mais de uma língua - L2 como adicional à L1 (GRADDOL, 2006).

Por outro lado, no Brasil e em outros países da América do Sul, o inglês aparece como uma língua estrangeira - *English as a Foreign* (EFL) – posicionando

o aprendiz em uma posição externa, ou, conforme a própria definição explícita, um estrangeiro. Contudo, essa abordagem vem sendo alvo de críticas justamente por conta do papel de colocar o estudante, como alguém que se esforça para adquirir uma língua que jamais será sua língua oficial. Apesar de ter sido lapidada ao longo dos anos, muitos educadores continuam entendendo-a como programada para o insucesso da aprendizagem (GRADDOL, 2006).

Infelizmente a história do ensino de LE no Brasil tem sido marcada por ideais hegemônicos. A característica do inglês como uma LE vem sendo reforçada desde o tempo em que era ensinada exclusivamente para a elite, a única parcela da população que supostamente poderia fazer uso dela, já que a grande massa da sociedade estaria bastante distante de possibilidades de viagens internacionais (GRADDOL, 2006).

Apesar de o Brasil ter sido território de grandes movimentações migratórias, os estrangeiros que para cá se mudaram não foram favorecidos por políticas de incentivo bilíngue. O bilinguismo que se desenrolou por nossas terras foi definido como subtrativo, levando os estrangeiros a perderem a língua que traziam de suas terras. Imposições por parte do governo favoreceram com que as demais línguas minguassem para dar lugar unicamente ao português (ALTENHOFEN, 2013).

Em contrapartida, especialmente na Europa onde os países experimentam fronteiras não restritivas com diversas nações e, portanto, contanto intenso com outras línguas, o usual são as práticas de bilinguismo aditivo. As duas ou mais línguas envolvidas costumam ser encaradas como de igual respeito, sendo valorizadas também as respectivas culturas. Assim, a L2 não surge para tomar o lugar da L1, apenas para somar ao repertório dos falantes (MÖLLER; ZURAWSKI, 2017).

Por sua vez, a educação bilíngue é compreendida por García e Woodley (2014) como um programa de ensino totalmente diferente daqueles relacionados à aprendizagem de uma L2 ou de uma LE. Também comum na Europa e na América do Norte, seu diferencial é o fato de o objeto de estudo não ser a língua em si, mas esta ser uma ferramenta para o aprendizado. Conteúdo e língua encontram-se integrados, fora a relação que se procura construir com as práticas culturais das línguas em questão, estimulando os alunos a, além de aprender sobre, viver em meio as duas ou mais culturas. Marcelino (2009) enxerga na escola bilíngue a possibilidade de uma nova concepção de educação, capaz de equilibrar o

descompasso entre ensino de conteúdos e formação de sujeitos que algumas instituições parecem enfrentar. Sob esta perspectiva, as crianças e adolescentes cresceriam preparados para o mundo globalizado, rompendo fronteiras e adquirindo conhecimentos para além dos compartilhados em seus países.

Wei (2007) aborda as vantagens do bilinguismo em três campos, sendo um deles o comunicativo, à medida que o sujeito teria a possibilidade de estabelecer vínculos diferenciados e íntimos com outras comunidades linguísticas. A esfera cultural seria a segunda a se beneficiar, fortemente ligada à comunicativa, promovendo através do entendimento de outra língua uma visão mais empática do mundo. Por último, a dimensão da cognição, sobre a qual as pesquisas com bilíngues têm revelado ganhos na consciência de línguas, fluência, flexibilidade e elaboração do pensamento, além de criatividade – principalmente quando a nova língua é entendida como um recurso adicional. Bialystok (2011) ratifica os efeitos positivos da educação bilíngue sob os pontos de vista do desempenho cognitivo, considerando as mudanças nas conexões neurais, e também do desenvolvimento comportamental e neuropsicológico.

García e Flores (2012) afirmam existir um quarto tipo de pedagogia multilíngue (além dos já relatados ensino de L2, ensino de língua estrangeira e ensino bilíngue): o ensino plurilíngue, praticado em programas educacionais dinâmicos, com heterogeneidade linguística, no qual é comum uma prática de linguagem mais fluída, denominada translinguagem. Diferente do *code-switching* dos programas bilíngues tradicionais, que apresentam a alternância entre as línguas envolvidas, o ambiente translíngue visa a mobilização de repertórios linguísticos distintos na construção dos sentidos (YIP; GARCÍA, 2018).

García e Wei (2014) esmiúçam o translinguajamento nas escolas como uma prática que possibilita o uso e desenvolvimento dos repertórios das crianças. Ao estimular a criatividade, o significado vai sendo construído independente da língua escolhida e, muito embora a língua escolhida não seja uma preocupação, a pedagogia plurilíngue é marcada pelas intenções do professor e planejada cuidadosamente por ele. Esta perspectiva não é vista como linear, adicionando outra língua ou removendo-a (bilinguismo aditivo ou subtrativo); ao invés disso é percebida como um atravessamento dinâmico e complexo das inúmeras possibilidades nas quais o ser humano pode se expressar (GARCÍA; FLORES, 2012).

Consequentemente, a prática translíngue, que parte de uma desmistificação da existência de uma linguagem unitária por nação (BUSCH, 2014), ultrapassa as paredes das salas de aula e os muros das escolas, ao despertar para a emergência e reconhecimento de outros modos de ser e de dizer, antes subalternizados na sociedade moderna e colonial (GARCÍA; FLORES; WOODLEY, 2012).

Por hora, suspende-se a discussão teórica dos bilinguismos aditivo e subtrativo, das abordagens EFL e ESL, e bem como dos modelos de educação bilíngue e plurilíngue, para abrir espaço para a exposição e debate dos respectivos, através de relatos de pesquisas contidos nas linhas que se sucedem.

2.1. O CENÁRIO INTERNACIONAL: ALGUMAS INFORMAÇÕES

2.1.1. Mundo Afora

Para Swales e Feak (2012), a revisão sistemática é um método bastante rigoroso de levantamento de pesquisas a serem analisadas, o qual previne escolhas livres tendenciosas e permite ao leitor a repetição das etapas tal e qual descritas, chegando aos mesmos resultados. Por isso, com o intuito de conhecer os estudos mais relevantes sobre o tema ao redor do mundo, realizou-se uma busca na base de dados *Scopus* sem restrição quanto ao ano de publicação ou ao país de origem. A escolha pela base deu-se dentre as opções disponíveis para a exportação já pretendida para o programa *VOSViewer*, conforme descrito no parágrafo abaixo. As palavras-chave adotadas foram “*early childhood education* (educação infantil)”, “*english* (inglês)” e “*bilingualism* (bilinguismo)”, gerando como resultado 8 publicações. Utilizaram-se as palavras-chave em inglês com o objetivo de alcançar o maior número possível de contextos, e consequentemente todos os resultados obtidos foram neste idioma. A busca foi realizada em janeiro de 2020.

Para continuidade do levantamento, os resultados foram carregados no programa *VOSViewer*, responsável pela análise sistemática dos dados. As configurações do programa foram ajustadas para que somente os documentos (unidade de análise) relacionados por meio de referências compartilhadas continuassem na amostra – ajuste disponível no programa sob o comando *bibliographic coupling*. Optou-se por permitir que mesmo os documentos que,

hipoteticamente, nunca tivessem sido citados constassem nos resultados caso suas referências fossem comuns. Essa medida foi reafirmada ao notar-se que dentre os resultados levantados dois artigos tiveram suas publicações feitas cerca de um mês antes das buscas, o que praticamente inviabilizaria a citação destes.

Por fim, os 8 trabalhos encontrados através da *Scopus* permaneceram nos resultados da análise realizada por meio do *VOSviewer*, sendo realizada a leitura de seus resumos para confirmação da relação deles com o tema ensino de inglês na EI. Precisaram ser eliminados dois trabalhos que envolviam crianças mais velhas, um que abordava EI especial e um que não pode ser acessado na íntegra. O último caso trata-se de um capítulo de livro, que em geral implica em maior dificuldade de acesso, sendo os demais artigos científicos. A seguir encontra-se uma imagem que demonstra a relação entre todos os documentos (traçada pelo programa *VOSviewer*) e em seguida serão apresentados os principais elementos dos 4 artigos que restaram após a seleção, por ordem cronológica de publicação.



Figura 1: Resultados da Análise Bibliométrica - Fonte: Programa VOSviewer

Tekin (2014) discorre sobre a realidade de Oman, um país árabe em desenvolvimento, que antes de 1970 possuía apenas três escolas formais instaladas e até o ano de publicação do referido artigo, contava com mais de mil. A iniciativa do governo estaria apenas começando e seria no sentido de matricular cada vez mais alunos, inclusive absorvendo o público da EI. Para tal, a proposta seria a inclusão de turmas deste segmento nas escolas primárias, e assim formalmente a EI ao sistema público educacional.

O autor segue defendendo a educação das crianças pequenas pelo viés do bilinguismo, correlacionado a necessidade do domínio do inglês para o mundo dos negócios, educação e inclusive a mídia. Os pais são colocados como cada vez mais conscientes e a favor do ensino na língua. A grande discrepância continua sendo

que apesar das iniciativas emergentes a realidade da EI ainda é ser ofertada exclusivamente no setor privado.

Nesse contexto, em 2007 surge um projeto piloto vinculado à Universidade Sultan Quaboos disponibilizando educação bilíngue nos primeiros anos de vida, e o propósito central do artigo vem a ser a análise e descrição dos resultados deste programa. Da pesquisa de Tekin (2014) fazem parte 11 crianças de 5 anos e seus respectivos pais, que são acessados respectivamente por meio de dois instrumentos: uma pesquisa de língua (sobre o nível de inglês e as habilidades na L1) e uma entrevista (sobre o uso das línguas fora do contexto escolar). A pesquisa com as crianças é feita em árabe e em seguida em inglês, permitindo a avaliação delas em termos de recepção e expressão nas duas línguas. Aos resultados é atribuída a nota máxima 6, sendo em árabe as notas de recepção exatos 6 e de expressão 5,8, e em inglês 5,7 e 5,1 nas categorias referidas.

As respostas dos pais revelam que o uso do árabe no dia a dia das crianças continua sendo mais conveniente quando elas brincam com amigos, conversam com irmãos ou adultos e expressam suas vontades ou necessidades – em todos os casos usam sua L1 91% das vezes. O uso do inglês cresce ao nomear objetos familiares, comidas e partes do corpo (36%), bem como assistir programas de televisão (45%) e, ultrapassando o apego à L1, quando na maioria das vezes solicitam histórias no idioma estrangeiro (55%).

As conclusões do autor (2014) apontam o incremento no uso do inglês na rotina das crianças sem, contudo, prejudicar a L1. Algumas ressalvas levantadas referem-se às limitações do estudo com relação à idade das crianças e contexto familiar, já que os pais apresentaram alto nível de formação. No entanto, o trabalho que vem sendo realizado nesta universidade tem qualidade e potencial suficientes para servir de modelo em possíveis iniciativas futuras do governo.

Dando continuidade, o próximo artigo é de Surrain (2018) e refere-se aos falantes de espanhol residentes nos Estados Unidos (EUA). Inicialmente já se coloca em destaque a importância do bilinguismo, apesar de não estar sendo uma política ativa no país em questão. A autora esclarece que a manutenção das línguas maternas está atrelada até mesmo à saúde mental dos imigrantes, que têm sua identidade cultural e laços familiares mantidos através da preservação e desenvolvimento da L1.

Embora a forma mais comum de bilinguismo seja aquela em que o inglês é incorporado no repertório de um sujeito e este idioma tenha de fato papel de destaque, não significa que outras línguas devam perder sua importância. Surrain (2018) indica no bilinguismo a oportunidade de incremento da vida econômica frente às tendências do mercado de trabalho. Portanto, o desenvolvimento do bilíngue requer quantidade e qualidade de estímulos recebidos para assim também poder produzir, expressar-se.

O artigo explora a situação de 14 famílias de baixa renda que não encontram apoio para o espanhol nas pré-escolas estadunidenses, restando o trabalho de estimular a L1 para acontecer estritamente no ambiente familiar. O contexto é investigado por meio de entrevistas semiestruturadas em que as mães são convidadas a responderem sobre como valorizam o ser bilíngue, idealizam o suporte das línguas em casa e na escola, e ainda como colocam em prática tais planos durante a transição das crianças para a escola regular. As crianças em foco tinham entre 3 e 5 anos, todas nascidas nos EUA. Já dentre as mães, apenas 2 nasceram no país, sendo as 14 restantes Guatemaltecas. Com relação à criação, 8 mães viviam com o marido e outras 6 sozinhas.

Os resultados relevaram que de fato as mães acreditavam na manutenção do espanhol para oportunidades profissionais e possibilidade de manter os laços familiares. É comum entre migrantes que os pais temam não poder mais conversar com os filhos diante da tendência que as crianças têm de facilmente se adaptar ao novo idioma e esquecer a L1, a qual costuma ser a que alguns pais continuam a utilizar quase com exclusividade (SURRAIN, 2018).

Outra conclusão diz respeito às crenças sobre aquisição de idiomas e o papel das instituições familiares e escolares nesta tarefa. Muitas mulheres esperavam que o uso do espanhol pudesse ser acolhido nas escolas e inclusive amparado em certo grau – expectativas que não condiziam com a realidade. Elas percebiam que a responsabilidade acabava por recair sobre as famílias, que comumente se sentiam culpadas por não cumprir com este papel. Durante as entrevistas a maioria disse que tinha a intenção de colocar em prática o trabalho em casa com as habilidades escritas e orais em espanhol.

Como estratégia de manutenção, o levantamento resultou em 6 mães que adotavam o uso exclusivo de espanhol em suas residências, contra 8 que planejam usar o idioma, porém não tinham uma definição clara. Das 6 crianças que se

esperava falarem apenas em espanhol, somente 2 seguiam a regra à risca. Para promover a língua minoritária elas diziam aplicar estratégias como a de fingir não entender inglês, ou repetir as falas feitas em inglês traduzidas para o espanhol, como se estivessem fazendo uma checagem do entendimento (SURREIN, 2018).

O último tópico sobre o qual se teceram comentários foi em relação às barreiras para o desenvolvimento do bilinguismo. Por exemplo, no caso das 2 mães já nascidas nos EUA, o estabelecimento de um ambiente familiar monolíngue era ainda mais desafiador, pois elas mesmas preferiam o inglês ao espanhol. Outra realidade era o desconhecimento quanto a um programa bilíngue ofertado pelo distrito, que em outros casos, por mais que fosse de conhecimento das famílias, era temido já que se sentiam desconfortáveis em terem seus nomes em uma lista de imigrantes - que poderia ser usada eventualmente com outros intuítos como a deportação.

Por fim, Surrain (2018) encerra o texto confirmando a hipótese de reconhecimento da importância do bilinguismo pelas famílias, que, todavia, não conseguem por conta própria promover os idiomas. As experiências negativas que determinadas crianças tiveram na tentativa do uso do espanhol (casos de preconceito dos colegas com a língua), somadas às inúmeras outras dificuldades vivenciadas são fatores que fazem do uso do inglês, quase que exclusivamente, uma prática pelos pequenos. Destacou-se pelas mães que, ao ingressarem na pré-escola, muitas crianças mal sabiam falar já que eram muito novas, e assim a influência do inglês foi sobremaneira. Encerra-se com sugestões para futuras pesquisas abordando a percepção das crianças sobre o bilinguismo.

O trabalho de Jang (2019) assemelha-se ao de Surrain ao posicionar-se contra a educação monolíngue, ainda que esta seja em inglês. No caso de Jang, a perspectiva e as experiências de imigrantes coreanos residentes no Canadá são analisadas. A introdução é feita com base em dados demográficos de imigrantes canadenses, que mostram uma transição entre os países que representavam a maioria: dos europeus na década de 70, para os asiáticos e do oriente médio na segunda década do século XXI.

A autora trabalha com o conceito de ideologias de língua, que explica fazer referência não somente às atitudes, crenças e práticas dos falantes associadas à própria língua, como também ao discurso que dá forma aos valores e crenças em nível institucional, nacional e global. Ainda, apresenta tais ideologias como

socialmente situadas e amarradas a questões de identidade e poder nas sociedades. Para ela, o entendimento do conceito é crucial em dois sentidos: para permitir a exploração das crenças dos pais sobre o desenvolvimento e a prática da língua pelas crianças, bem como para entender como tais crenças estão conectadas à construção de identidade deles como minoria étnica no país anfitrião (JANG, 2019).

O critério de inclusão das famílias foi possuírem crianças que atualmente estão matriculadas na EI ou que estiveram nos dois últimos anos. O convite foi feito por meio do diretor de uma entidade religiosa coreana com base no Canadá, o qual enviou cartas para os filiados, obtendo 8 retornos de interessados. Todas as respondentes eram mães (que na tradição da Coreia costumam ser as responsáveis pela educação das crianças), residindo com seus esposos e com o status de cidadãs canadenses, residentes permanentes, ou ainda de permissão estudantil para permanência. Houve uma variação entre 3 e 12 anos desde a mudança das participantes para o país. A metodologia de geração de dados envolveu uma reunião em forma de grupo focal e entrevistas individuais. No primeiro momento foram levantadas informações demográficas que serviram de base para a conversa mais detalhada que veio a ocorrer em seguida (JANG, 2019).

Assim, as seguintes categorias foram estabelecidas: preferência de idioma pelas mães e uso do coreano nas instituições de EI. A prioridade pelo ensino bilíngue ficou estabelecida com unanimidade, apesar da queixa das mães pela ausência de escolas bilíngues para inglês e coreano – existiriam somente para um ou o outro idioma. Do mesmo modo que Surrain (2018) concluiu com as guatemaltecas, na pesquisa de Jang (2019) as coreanas também demonstraram temer a diminuição brusca da capacidade das crianças se comunicarem na língua minoritária e acreditavam ser relevante mantê-la em termos profissionais e familiares. Quanto ao uso do coreano nas instituições de EI, os benefícios apareceriam desde a adaptação facilitada na presença de professores ou colegas falantes da língua até na comunicação com as famílias, visto que nem todos os membros dominam o inglês com perfeição. A visão de alguns professores sobre o uso exclusivo do inglês na escola chocou muitos pais já que de início o coreano era a única forma de interação que aquelas crianças possuíam e elas estavam sendo repreendidas por se comunicarem assim. Houve o relato de uma mãe que foi

instruída a prosseguir com o uso do inglês em tempo integral, mesmo durante a viagem de férias à Coréia.

As discussões de Jang (2019) encerram-se com o reconhecimento do grupo sobre si mesmo como coreanos-canadenses, não apenas um ou o outro, e assim o interesse por uma educação bilíngue. Ainda, é possível entender as atitudes das mães frente ao inglês como instrumental, ao passo que é necessário para escola e sociedade em geral, e integrativo, já que é a linguagem requerida para pertencer aos padrões convencionais naquele contexto. Contudo, o coreano igualmente acaba por se enquadrar nas duas posições, como instrumental, pelo potencial no futuro profissional e integrativo, já que imprescindível para a preservação da etnia, identidade e relações familiares. Também, valida-se uma vez mais a importância das duas ao embasar teoricamente a L1 como parte do processo de aquisição da L2.

O estudo de Yilmaz, Topu e Tulgar (2019) foi coincidentemente publicado no mesmo mês que o anterior, de Jang (2019), porém preferiu-se encerrar essa revisão bibliográfica com ele, visto que se trata de uma revisão sistemática por si só. Os autores também utilizaram a ferramenta *VOSViewer* para análise dos dados, buscando produções independente da data de publicação, porém utilizaram a base de dados *Web of Science* para levantamento. Foram inseridas as palavras-chave “pré-escola” ou “educação infantil” ou “jardim de infância”, e “ESL” (inglês como segunda língua) ou “EFL” (inglês como língua estrangeira) ou “língua estrangeira” ou “segunda língua”. As buscas foram feitas por pesquisadores turcos em inglês, resultando em 638 referências que foram filtradas pelas categorias “educação” e “psicologia”, limitando-se ao novo resultado de 596 estudos. Por último, para determinar se alguma espécie de tecnologia teria sido implantada nestas pesquisas, acrescentaram-se como buscadores “tecnologia” ou “digital” ou “computador” ou “celular” ou “jogo digital”.

Yilmaz, Topu e Tulgar (2019) defendem o uso do *VOSViewer* como ótimo recurso visual, representando as relações existentes, apontando o estado atual das pesquisas científicas e assim vislumbrando direcionamentos futuros. São geradas através do programa figuras sobre as palavras-chave mais utilizadas; distribuição dos estudos por ano; as palavras mais comuns na seção de resumo; distribuição do número de estudos de acordo com as palavras utilizadas nos resumos; autores

mais citados; revistas científicas mais citadas; revistas científicas mais cocitadas; países mais citados; e distribuição de estudos nos países por ano.

Além das conclusões acerca de cada tipo de organização de dados e figura representativa deste cenário, a conclusão geral dos autores é que a maioria dos estudos enfatizou o inglês como L2 na EI, alguns abarcando a formação em serviço dos professores, o que sugere que futuras pesquisas tratem do ensino de inglês não apenas para as crianças da EI, mas também para os professores. Em geral o foco girou em torno da efetividade do ensino de uma L2, da aquisição, da educação de professores e do ensino de espanhol além de inglês. As revistas científicas mais citadas pertenciam à área da Psicologia, o que leva os autores a questionar os aspectos pedagógicos do tema, que estariam longe de serem esgotados. Outra sugestão relaciona-se com a investigação do potencial das ferramentas tecnológicas em consonância com o ensino específico de uma L2. E uma última, indicando a necessidade de testagem dos ambientes tecnológicos para o aprendizado de uma nova língua.

A estratégia de levantamento de dados seguida pela análise bibliométrica costuma oferecer mais benefícios no caso de número de resultados elevado. Contudo, mesmo que neste caso tenham sido encontrados poucos artigos, continua sendo pertinente já que confirma a relação esperada entre os trabalhos. Não foi possível definir com clareza os grupos de afinidade com base no conteúdo dos documentos, porém pode-se dizer que os artigos têm em comum as referências nas quais se baseiam para a escrita.

2.1.2. Na América do Sul

O propósito da presente seção é a apresentação de práticas de ensino de inglês, sempre que possível na EI, que vêm sendo registradas em alguns dos 12 países da América do Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela). Antes de se debruçar à análise de algumas nações em particular, com o apoio de Gentili (2009), retrata-se a questão do acesso à escola que cresceu sobremaneira, em todo o mundo, quando comparado ao de meio século atrás. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, todavia, houve uma crescente inovação em termos de formas de exclusão educacional e veto às oportunidades escolares, de modo que

a negação à educação encontrou formas mais complexas e difusas para se perpetuar. Esta transformação tem ocorrido também na América do Sul, na qual não diferente de como acontece em outros territórios, entende-se que o direito à educação, que é fundamental, não pode ser construído com base em meios termos. Em outras palavras, a educação deve ser garantida igualitariamente para toda a sociedade, ou então estariam sendo feridos princípios democráticos.

Gentili (2009) explica ainda a homogeneidade no acesso à educação como um mecanismo contra a mercantilização e privatização do setor, opondo-se ao discurso neoliberalista que tem tomado grandes proporções e atingido a educação. Os ideais neoliberais tornam os sistemas escolares desiguais e os bens educacionais cristalizam-se, como mercadorias passíveis de compra e venda, que podem ser concedidas à população, por uma graça do governo, ou negadas, com a petulância da elite que visa fortalecer e expandir seu poder.

O ensino de inglês exemplifica um conhecimento que acabou tornando-se mercadoria na América do Sul, devido à proporção que o uso da língua tomou e às influências das novas administrações liberais que colocaram o Estado em uma posição cada vez mais omissa. Ainda há muito a ser discutido em termos de políticas educativas que garantam acesso igualitário a este tipo de conhecimento, por todo o mundo, já que a expectativa depositada no inglês não é exclusiva dos europeus, sul-americanos, brasileiros, ou qualquer outro povo.

Leffa (2009) entende que a própria internet e a tecnologia são responsáveis por, além de despertar e/ou ampliar o interesse, possibilitar o uso de outras línguas. São inúmeras possibilidades de interação que proporcionam aos países com ausência de tradição como porta-vozes se expressarem, desde que seus habitantes tenham duas características: o que falar e como falar (no caso da última, que se expressem em inglês).

Assis-Peterson e Cox (2007) apontam o Chile como o caso mais icônico da América do Sul, já que foram desenvolvidas políticas para que o país se tornasse bilíngue em um prazo ousado: 15 anos. O British Council (2019) apresenta detalhadamente o Programa Inglês Abre Portas, criado em 2004 com o intuito de incrementar o nível de proficiência dos alunos desde o que no Brasil seria o segundo ciclo do EF, até o EM. Esta política chilena compreendeu parâmetros para a aprendizagem do inglês, desenvolvimento profissional docente e apoio aos mesmos em sala de aula. Os alunos mais velhos e os docentes também puderam

passar por uma avaliação da língua de reconhecimento internacional, o *Cambridge Placement Test*. Apesar da iniciativa deste país ser notória, percebe-se que novamente a EI não é compreendida nas medidas adotadas.

O panorama publicado pelo British Council (2019) abordou ainda o Programa Nacional Colômbia Bilíngue, iniciado igualmente em 2004 e que também não engloba crianças de até 6 anos, mas a partir do que, no país, é chamado de primeiro ano e até o décimo primeiro – no Brasil este período equivale ao período desde o ingresso no EF até o EM. Em suma, adotaram-se com ele três estratégias de: formação e desenvolvimento de professores; atualizações do currículo e criação de materiais pedagógicos em adequação; e avaliação dos estudantes e docentes. No caso da Colômbia, o acompanhamento do aprendizado dos alunos na língua passou a ser monitorado por um teste nacional, enquanto os professores respondiam a um do Instituto Colombiano para Fomento da Educação Superior e outro, o teste *Apti for Teachers* do British Council.

Em uma cartilha publicada pelo Ministério de Educação Nacional (COLÔMBIA, 2006) pode-se notar que a preocupação com o ensino bilíngue já começava naquela época, com metas estipuladas para cada série escolar. Do primeiro ao sétimo ano esperava-se que as crianças avançassem do iniciante para o básico, A1 ao A2, segundo o Quadro Comum Europeu (CONSELHO DA EUROPA, 2001), e do oitavo ao décimo primeiro ano já deveriam ser pré-intermediários, B1.

Outro exemplo seria o de Buenos Aires e as mais de 40 escolas bilíngues que atendem crianças na cidade (ASSIS-PETERSON; COX, 2007), situação esta que mais à frente poderá ser comparada à de São Paulo capital. Farias *et al* (2008) escrevem sobre os três países acima (Chile, Colômbia e Argentina) e ainda adicionam pesquisadores do Brasil em um painel de discussão onde sete questões são respondidas por representantes dos quatro países. Apresentam-se aqui as respostas para a questão que diz respeito aos referenciais dos Estados para o ensino de inglês nos três países, sendo o parecer sobre o Brasil incluído a seguir, no subtítulo denominado o Brasil e o Paraná.

Seguindo a ordem em que os conteúdos anteriores sobre os territórios foram colocados, apresenta-se a resposta do Chile, da Colômbia, e da Argentina, respectivamente. Farias *et al* (2008) retrata os efeitos da retomada da democracia nos anos 80 refletidos em uma reforma da educação chilena, protagonizada pelos

próprios professores, aos quais foi posta a chance de desenvolvimento das referências para seu trabalho e formação. Uma das principais mudanças foi observada no método de ensino, que costumava ser o gramatical ainda que os livros fornecidos tivessem a orientação comunicativa. A respeito deste aspecto, o próprio ministro da educação defendeu uma prevalência das habilidades receptivas dos alunos para a língua (ler e ouvir), sem, contudo, menosprezar as questões de fala e de escrita. Quanto ao material didático, ainda restam alguns ajustes a serem feitos. Atualmente livros e materiais de áudio são distribuídos aos alunos e professores gratuitamente, porém, por mais que os professores não costumassem seguir a abordagem dos livros que utilizavam anteriormente, havia um certo contentamento uma vez que eram de editoras internacionais de referência. Dentre as novas medidas do cenário da retomada da democracia, encontrou-se a adoção de licitações públicas, com a disputa pela venda por parte inclusive de editoras menores nacionais.

Na Colômbia (FARIAS *et al*, 2008) discute-se a questão de as referências nacionais para o ensino abordarem os princípios teóricos, mas da prática no nível primário ser prejudicada pela falta de recursos humanos. No ensino secundário, ou EM como denominado hoje no Brasil, a situação já se torna mais favorável, com um professor por sala de aula, já que a disciplina se torna obrigatória. Interessante tratar da diferença que caracteriza o ensino de línguas chileno em escolas públicas e privadas. Semelhante ao que se nota no Brasil, há uma tendência de introdução do conhecimento de línguas para crianças cada vez mais jovens no setor privado, e também com maior carga horária do que no público.

Em terceiro lugar, os relatos sobre a Argentina por Farias *et al* (2008), apesar de descreverem um momento turbulento que já foi superado, falam sobre características históricas marcantes. Entre os anos de 1996 e 1999 especialistas, professores e técnicos da área fomentaram debates calorosos sobre o processo de transformação educacional no país. Estas discussões culminaram com os Conteúdos Básicos Comuns em 1998, uma matriz para o ensino de LE na qual incluíram-se questões de diversidade linguística e cultural, da faixa etária e do processo de aquisição de linguagem, bem como a noção de interlínguas. Todavia, apesar do documento instituir o ensino de LE por no mínimo 9 anos da vida escolar, o que se observava era um início tardio desta aproximação, apenas a partir dos 12 anos.

Anos mais tarde publica-se a Lei Nacional da Educação (ARGENTINA, 2006), como artigo 87 tratando especificamente do ensino de, no mínimo, um idioma estrangeiro como obrigatório em todas as escolas primárias e secundárias da Argentina. Porém, a visualização desta medida na prática torna-se difícil, pois não são fornecidos mais detalhes para o primário, e quanto ao secundário fala-se basicamente no desenvolvimento de competências linguísticas com o objetivo de compreender e expressar-se em outra língua além da materna. Após uma análise qualitativa deste ensino, Pozzo (2009) problematiza as declarações expressas na lei, afirmando ser preciso canalizar condições de implementação do ensino de LE, seja para resolver ou ao menos, de início, minimizar as dificuldades dos educadores da área.

Além dos países já expostos ainda citamos o caso do Uruguai, onde o British Council (2019) especifica que além do inglês obrigatório em toda a rede pública, ainda são ofertados alemão, francês, italiano e português através do Programa Centros de Língua Estrangeiras. Sene e Lira (2017) tratam das realidades no Uruguai e na Argentina, as quais já constam anteriormente, mas que o são abordadas por elas pelo viés da Educação Infantil, e não necessariamente do ensino de línguas.

Sobre a Argentina, Sene e Lira (2017) explicam que os principais objetivos contidos na Lei nº 26.206 (ARGENTINA, 2006) são promover aprendizagens significativas, proporcionar interações, desenvolver sentimento de solidariedade, respeito, cuidado e confiança da criança para consigo e para o outro. As situações de aprendizagem, por sua vez, devem ser planejadas para desenvolver a criatividade e o prazer por aprender, por meio de jogos, músicas, danças, expressões corporais e artísticas. Ou seja, espera-se empregar o uso de diversas linguagens, socializando também o e com o diverso, abordando questões de desigualdade social e inclusão.

Dentre as similaridades encontradas na EI Argentina em relação à brasileira, pode-se mencionar a desvalorização profissional. Ainda que seja exigida formação de quatro anos em curso de nível superior, nota-se que os mais bem capacitados optam pelo trabalho em outras etapas. Outra problemática comum aos dois países é a tendência à aproximação da EI às próximas etapas do sistema formal de ensino, descaracterizando o que idealmente seria previsto para crianças de até 6 anos. Por

último, outro ponto em comum seria a atenção ainda mais limitada aos menores de 4 anos, que costumam ser ofuscados pelas crianças de 4 a 5 anos.

Agora, a Lei Geral de Educação nº 18.437 (URUGUAI, 2008), trata a educação inicial no país como encarregada da missão de estimular o desenvolvimento afetivo, social, motor e intelectual, de forma integral e contemplando ainda a inclusão social do aluno. A grande similaridade do Uruguai com o Brasil aparece na história da educação infantil, que por lá também se viu dividida entre o cuidar e o educar. Essa dicotomia surgiu para muitas famílias quando as mães ingressaram no trabalho fabril durante a Revolução Industrial, o que repercutiu em um grande aumento das instituições da primeira infância e de cuidado entre os anos de 1960 e 1990, já que as mães não poderiam mais cuidar dos filhos por si só (SENE; LIRA, 2017).

Bruscato (2016) também discute a realidade da EI nestes três países e conclui sobre o desenrolar semelhante das políticas públicas, viabilizando o diálogo em prol de uma EI de qualidade para as crianças argentinas, uruguaias e brasileiras. A autora reconhece que as discussões acerca desta etapa da educação estão em alta, seja pelas autoridades governamentais, pesquisadores ou comunidade. No entanto, há uma demanda por ações mais concretas, principalmente no sentido de assegurar desenvolvimento e aprendizagem a todas, tratando de temas como a inclusão social e educacional.

Por ora, encerra-se a discussão sobre a EI na América do Sul com Sene e Lira (2017) e a questão da obrigatoriedade do ensino. As autoras reúnem alguns dos países desta região em quatro grupos: onde a EI não é etapa obrigatória do ensino (Chile); obrigatória apenas a partir dos 5 anos (Argentina, Colômbia e Paraguai); obrigatória a partir dos 4 anos (Brasil e Bolívia); e obrigatória a partir dos 3 anos (Equador, Peru e Uruguai). Estes dados se tornam pertinentes para esta pesquisa, na medida em que trazem indícios sobre os valores desta etapa para a educação em cada país. É provável que, à medida que a EI conquiste reconhecimento, também suas políticas, o próprio currículo e ainda a formação dos professores ganhem maior visibilidade e assim, possivelmente, o ensino de inglês.

Até então, pouco é publicado e provavelmente feito em relação ao ensino desta língua na EI da América do Sul. Em algumas fontes é possível ler sobre o ensino de LE, e em outras sobre as práticas com crianças de até 6 anos, porém raramente encontra-se estas duas situações em foco.

O programa adotado para análise de dados no item anterior (*VOSViewer*) não foi reutilizado, pois os dados gerados neste encontram-se unicamente em inglês, e percebeu-se que os artigos dos países em questão neste momento publicam majoritariamente em espanhol -em alguns casos foram encontradas referências em português. Diante disto, deu-se sequência ao levantamento de dados com o auxílio do Google Acadêmico, mantendo as palavras-chave anteriores, mas desta vez em espanhol: “*educación infantil*”, “*inglés*” e “*bilingüismo*”. Nesta ferramenta, permitiu-se que os resultados contemplassem pesquisas a partir de 2010 (período escolhido com a intenção de levantar fontes atuais), classificadas por relevância e publicadas em qualquer idioma. Após a análise dos primeiros 20 resultados, restaram somente 2 publicações de acordo com o interesse da presente pesquisa. Destaca-se que, por uma questão de tempo e espaço, não foi possível seguir com a análise dos resultados apontados pela ferramenta. Os descartes aconteceram por questão de desacordo em relação a faixa etária (por exemplo detalhando o primário, que no Brasil seria o EF) e país de origem (inúmeros da Espanha, alguns de outros países falantes do espanhol). Seguem os detalhes dos estudos selecionados, em ordem cronológica de publicação.

Ordóñez (2010) é uma pesquisadora colombiana publicando em uma revista da Espanha sobre os impactos de um currículo desenvolvido para promover o ensino bilíngue em espanhol e inglês, em uma escola particular da Colômbia. Durante um ano acadêmico, avaliou-se o uso do novo currículo por meio da análise do discurso das entrevistas com professores e alunos, além de observações de aula. Segundo ela, mudanças positivas foram apontadas na escola como um todo, desde a concepção dos professores sobre línguas e seu respectivo aprendizado, até a aquisição de habilidades comunicativas e de aprendizagem nos dois idiomas pelos alunos. Os resultados do estudo representam para a pesquisadora evidências de que é possível apostar em uma educação para o bilinguismo, oposta à educação bilíngue - que para ela seria uma abordagem ultrapassada. Nesta nova proposta, a adoção de um currículo conectando princípios linguísticos e de aprendizagem levaria a um desenvolvimento mais amplo, seja do próprio aluno enquanto ser humano ou dos conteúdos e da língua.

Sobre a EI, e de acordo com o sistema colombiano de educação, a escola objeto da pesquisa oferta a pré-escola para duas turmas: a de transição, com crianças de 4 e 5 anos; e o jardim de infância, com crianças de 5 e 6 anos. A

respeito das turmas de transição, por exemplo, uma professora de espanhol descreveu as mudanças que o novo currículo trouxe para uma relação de trabalho mais próxima com a professora de inglês, o que se transformou em vantagens no aprendizado da LE pelas crianças. Nas turmas do jardim de infância, percebeu-se que a aprendizagem do inglês passou a ocorrer de forma mais autêntica, com ambientes e interações propícios, características que fazem lembrar os métodos comunicativos. Assim, passou a se notar o uso da LE com bastante propriedade pelas crianças, seja por meio da fala ou escuta, o que foi confirmado não só pelas professoras da escola, mas também pela pesquisadora durante as observações. Os benefícios apontados atingem várias esferas e não causam espanto para a comunidade acadêmica, nem para professores ou pais. Porém a autora sugere que ainda há um longo caminho a ser percorrido na busca de currículos elaborados adequadamente com o propósito do ensino de inglês às crianças pequenas, mesmo porque a escola explorada em sua pesquisa pertence ao grupo das exceções e não do que costuma ser regra no país.

Antequera e Parra (2017), por sua vez, são argentinos escrevendo para uma revista da Espanha sobre a criação de materiais para programas de CLIL destinados à EI. Segundo os autores, a ausência de materiais destinados a este público é apenas um dos problemas da área, aparecendo também as dúvidas sobre quando iniciar a imersão em uma LE, o ambiente de aprendizagem e a metodologia empregada pelo professor. O ideal para esta faixa etária seria um ambiente seguro, motivador e estimulante, com inúmeras possibilidades de ação e interação. O paradigma didático sugerido seria composto pela adoção de materiais diversificados e polivalentes, que poderiam ser utilizados por vários professores e para fins de trabalho com diversos conhecimentos de forma inter ou até transdisciplinar, bem como de materiais específicos para certos objetivos.

Detalhadamente, Antequera e Parra (2017), apresentam sete aspectos a serem observados durante o planejamento e criação de materiais. O primeiro diz respeito à clareza dos processos e objetivos de aprendizagem para as próprias crianças, que devem ser capazes de entender a rotina e o que é esperado delas em cada atividade. Em segundo lugar, o ensino pautado na linguagem do cotidiano, que deve ser estimulado em um processo natural e intuitivo pelos professores. As crianças precisam sentir necessidade de utilizar o que é proposto pelos professores, para então motivarem-se a aprender e prontamente já poderem se

beneficiar pelo uso das novas aquisições – sejam vocábulos, expressões ou estruturas gramaticais básicas. A terceira pauta seria quanto ao estímulo das habilidades de aprendizagem a autonomia da criança, o que incluiria a vontade de indagar por conta própria e a motivação intrínseca delas. Na sequência, a quarta questão abarca o potencial avaliativo dos materiais no entendimento do progresso diário das crianças (individualmente, em pares ou do grupo) por parte dos professores e de si mesmas. O quinto questionamento tem relação direta com a CLIL, refletindo sobre o aspecto integrador dos materiais para os alunos. Independente da capacidade cognitiva inicial de cada um, o trabalho em grupo tem o potencial de desenvolver habilidades interpessoais e o pensamento crítico. A criticidade do pensamento ganha espaço em um item especial, o sexto da lista. Um material que seja desenvolvido para promover este pensamento pode ser desenhado em seis etapas, agrupadas em forma de pirâmide. Começando pela base, estaria a capacidade de lembrar do conhecimento trabalhado; depois o entendimento; a aplicação; a análise; a avaliação e a criação no topo. O sétimo e último aspecto a ser observado seria a capacidade de fluidez cognitiva possível através do material, gerando um sistema de *scaffolding*, onde as aprendizagens se encontrariam de forma significativa apoiadas umas em relação às outras.

O que Antequera e Parra (2017) se propõem a fazer em sua publicação é contribuir para o incremento do ensino de inglês a crianças através de uma metodologia delimitada (CLIL) e com materiais didáticos propícios. Percebe-se o cuidado por parte dos autores em fornecer subsídios para que tais práticas sejam adequadas em relação aos interesses das crianças em questão, à idade das mesmas e ao contexto em que são educadas e vivem. Espera-se que as discussões elaboradas no presente tópico sobre países vizinhos subsidiem o aprimoramento do trabalho no Brasil, sempre pautado nas características únicas de cada turma.

2.2. O BRASIL E O PARANÁ

Seguindo a lógica de afunilamento dos cenários abordados, neste tópico será retratada a realidade do Brasil como um todo, com eventuais legislações que se aplicam de forma diferente ou criadas especificamente por determinados estados e municípios. Novamente na medida do possível, já que se sabe que os

exemplos são escassos, objetiva-se trazer exemplos práticos que vêm ocorrendo como exceções à regra, mostrando que existem caminhos possíveis para o ensino de inglês na EI, cada vez mais próximos do contexto do presente trabalho que é o de Guarapuava (PR).

Em 2013, Passoni e Luz (2016) realizaram um levantamento identificando e registrando os estados brasileiros quanto a existência de diretrizes específicas para o ensino de LE, sendo encontrados 13 documentos no total, estes distribuídos no Nordeste (1), Norte (2), Centro-Oeste (4, ou seja, todos incluindo o DF), Sudeste (3) e Sul (3, ou seja, todos). Devido à extensão do território nacional, as autoras respeitaram a divisão das cinco regiões para a escolha de um estado representante de cada, a ser analisado mais profundamente. Aqui, decide-se detalhar o estado escolhido pelas para elucidar a questão na região Sul, o Rio Grande do Sul (RS).

Passoni e Luz (2016) comentam as diretrizes do RS, presentes em uma série intitulada “Lições do Rio Grande” onde, especificamente no volume linguagens, consta o ensino de LE. O Referencial do estado apresenta a ideia deste ensino relacionado ao da L1 e a noção de “línguas adicionais” - em oposição às “línguas estrangeiras (modernas)”, como os demais estados. Este seria o primeiro grande diferencial do RS, defendendo o inglês como uma língua a somar para o repertório dos alunos e com papel na formação do cidadão, estreitando os laços dos aprendizes com as até então “línguas estrangeiras”. Em segundo lugar, destaca-se também a proposta da visão do ensino de línguas como uma oportunidade de educação linguística, que se dá no entremeio das diferentes línguas e linguagens presentes na educação escolar, abordando, por exemplo, línguas adicionais, língua portuguesa e literatura mutuamente.

Apesar da inexistência de informações no estudo de Passoni e Luz (2016) sobre a EI em cada unidade federativa, entende-se que as iniciativas estaduais são extremamente pertinentes, facilitando a contextualização do currículo, discutida durante a elaboração da BNCC com fundamental e representando 40% dos currículos, restando 60% a ser seguido de acordo com a o documento oficial. As questões marcantes da formação do cidadão e da educação linguística nas diretrizes do RS poderiam ser expandidas e também trabalhadas com o público da EI.

Essa complementação local poderia fazer parte da estruturação de todo o processo de ensino, desde a escolha de conteúdos e materiais, convidando as crianças a falarem sobre sua própria realidade e interesses. Primeiramente deveria se pensar no público-alvo, considerando o mundo das crianças além da sala de aula e da escola, para então estruturar as práticas pedagógicas em busca de uma aprendizagem significativa (BRITISH COUNCIL, 2015).

Os currículos estaduais têm o poder de espelhar o que é possível acontecer naquele espaço e tempo, que varia de capitais para cidades médias ou pequenas, do urbano para o rural. Em investigação recente, o British Council (2019) enumerou os estados brasileiros com currículo próprio e a ocorrência de fundamentação específica para as LE. Apenas no Rio Grande do Norte não há currículo elaborado, e, quanto à fundamentação direcionada para as LE, além do Rio Grande do Norte, não ocorre também no Maranhão, Amazonas e Rio de Janeiro. Não foi possível obter respostas de dois estados durante a realização da pesquisa, então as informações acima não compreendem o Pará e o Mato Grosso.

A presença mais marcante do inglês na educação brasileira é hoje, sem dúvidas nas escolas privadas, questão que torna o ensino da língua não acessível a toda a sociedade. Möller e Zurawski (2017) convidam a pensar acerca da ocorrência de escolas bilíngues imersão e internacionais na cidade de São Paulo, a qual abriga aproximadamente 80% das escolas bilíngues brasileiras. A distinção entre os dois modelos educacionais é bastante clara, pois enquanto na primeira a cultura associada à L1 e a fluência desta são mantidas, na segunda já existe uma restrição, prevalecendo os valores da L2. Assim, no caso da escola bilíngue de imersão, a criança pode ser exposta à nova língua até os 8 anos (imersão inicial), até os 10 (mediana) ou a partir do segundo ciclo do EF (tardia). Nesta também é analisada a quantidade de tempo de exposição à L2, podendo variar desde inicial total ou parcial até tardia. É comum que façam parte do quadro de professores os próprios profissionais brasileiros, porém espera-se excelência destes no uso do inglês e sugere-se que tenham vivências culturais estrangeiras a compartilhar também.

Sob outras perspectivas, as escolas bilíngues internacionais surgem com um currículo estável ao redor do mundo, principalmente para atender às famílias que costumam migrar com frequência, evitando que a situação escolar das crianças seja afetada. Com mensalidades bastante encarecidas, são hoje as escolas mais

onerosas, e costumam ser utilizadas como um trampolim para brasileiros com a ambição de estudar ou trabalhar no exterior. O português, ou a língua na nação em que este tipo de instituição se encontra instalada, não são exigidos para ingresso, porém o aprendizado costuma ser uma consequência do processo educativo. Contudo, a L2 (no caso o inglês) têm papel preponderante e é inclusive um dos fatores que viabilizam a transferência frequente das crianças de uma escola para a outra quando as famílias precisam mudar de país - geralmente por uma questão de trabalho dos pais.

Selbach (2014) apresenta a realidade de uma escola particular atendendo a classe média-alta no centro de Porto Alegre (RS), ainda em processo de transição para o currículo bilíngue. A escola, a qual oferta desde a EI até o EM, havia iniciado a implantação a partir do EF e já incluía até o 8º ano neste novo formato. Contudo, a EI e demais turmas ainda não afetadas pela mudança, já possuíam inglês em seu currículo. Para as crianças de até 6 anos, já existia uma carga horária significativa de 3 períodos semanais trabalhando com o inglês, nos quais os professores identificavam como responsabilidade delas que fossem momento de a criança usufruir de seus direitos, de ser cidadã de direitos e buscar experiências relacionadas aos próprios interesses, ao invés de aspirantes ao domínio de conteúdos gramaticais.

O trabalho de Barcelos (2010) se desenvolve na mesma cidade, Porto Alegre, e sobre o mesmo tipo de objeto de estudo: escolas particulares de EI ofertando inglês. Por meio de questionários respondidos por professoras de duas instituições diferentes (as quais atuavam há mais de 10 anos com este público e conhecimento) investigou-se, dentre outras questões, a metodologia, a carga horária e o material didático adotado. A primeira professora explicou que a escola em que trabalha era dita como sócio discursiva, porém se embasava principalmente no construtivismo com o apoio que outras metodologias diversas. As crianças tinham encontros com esta professora duas vezes na semana por 1h, e o trabalho era baseado em projeto, não havendo um material específico a ser adotado. No segundo caso, quando perguntada sobre metodologia, a professora mencionou o uso de músicas, danças e brincadeiras para um ensino da língua atrelado à parte motora grossa, e desenhos, pinturas, uso de massinha de modelar, recorte e colagem para a fina. Também mencionou o uso frequentes de histórias e o trabalho com a linguagem do cotidiano escolar, seja este relacionado a atividades propostas

por outros professores ou ligado a atividades da rotina (como beber água, ir ao banheiro). A carga horária foi referida como de 45 min por encontro, com a frequência oscilando de acordo com a idade: para as crianças de 2 a 4 anos, uma vez na semana; de 4 a 5, duas vezes; e de 5 a 6, três vezes. Para a última turma, da pré-escola, foi citado o uso de um livro de atividades e outros materiais providenciados pela professora, contudo com os mais novos nenhum material costuma ser aplicado.

Passando para o nordeste do país, Barros (2019) apresenta seu trabalho com crianças de 4 a 5 anos em uma escola privada de João Pessoa (PB), que neste caso não se diz bilíngue já que a professora de inglês permanece com as crianças apenas 45 min por semana. Este trabalho teve como objetivo propor, aplicar e refletir sobre atividades que construam uma ponte entre os conhecimentos da língua inglesa e a BNCC para a EI, tendo como recurso pedagógico principal a ludicidade. Concluiu-se que o inglês pode ser atrelado com outras atividades do currículo da EI, apesar de esta não ser entendida como uma tarefa fácil, mas que o desenvolvimento paralelo à outras aprendizagens parece ser a melhor escolha.

A realidade das escolas bilíngues, principalmente as internacionais, costuma refletir apenas naqueles dispostos a arcar com o ensino privado. No caso de escolas públicas bilíngues, o número decresce significativamente diante da não obrigatoriedade de oferta para crianças pequenas, como já exposto. Lima, Borghi e Neto (2019) citam dois exemplos da iniciativa pública, do estado de São Paulo e do município de Rio Claro (SP). Em 2013 a Secretaria Estadual Educação de São Paulo implantou a oferta de LE com duas aulas semanais para alunos do 1º ao 3º ano do EF em 10 escolas, a ser lecionada por professores formados em Letras. Já no ano seguinte, em 2014, o número de escolas envolvidas aumentou para 56 e no ano de 2019 ele seguia em andamento – porém os autores não trouxeram os números atualizados e as buscas realizadas não trouxeram estas informações. É importante mencionar que além do benefício aos alunos, os professores vêm sendo capacitados por meio de formações, ainda que esta envolva apenas um curso de uma semana logo ao ingressarem no projeto.

Em Rio Claro a iniciativa municipal também se deu em 2013, porém com carga horária menor, uma aula semanal apenas, e público mais velho, crianças do 4º e 5º ano do EF. Após um ano de execução, houve ampliação da carga horária para duas aulas semanais para os alunos do 5º ano (LIMA; BORGHI; SOUZA

NETO, 2019). Outra iniciativa em âmbito municipal foi observada no Rio de Janeiro, novamente em 2013, com o programa experimental bilíngue Programa Rio Criança Global. É importante esclarecer que o surgimento de programas tão similares todos em um mesmo ano, não se resume a uma coincidência, já que a Copa do Mundo teve o Brasil como sede em 2014, e foram realizadas tentativas de aproximar o povo brasileiro dos turistas esperados para o período dos jogos. Em 2019, após considerável evolução, as escolas bilíngues nas comunidades do Alemão e Complexo da Maré – áreas de vulnerabilidade social com favelas de grande concentração populacional - já chegavam a 28. Finalmente aqui, o programa foi desenhado desde a EI, até o 5º ano do EF, justamente as etapas que se encontram de fora da legislação nacional para o ensino de LE – este é o único exemplo apresentado nesta seção que envolve a EI por iniciativa pública. A maioria das escolas do Rio Criança Global oferta inglês, porém outras oferecem ainda espanhol, alemão e francês. Os professores são contratados tendo em consideração a competência oral que possuem, a qual é o foco das aulas (LOPES; ANDRADE, 2018).

Além da oferta de LE como parte do currículo, existem alguns centros de línguas públicos, como estratégia extracurricular para o ensino. No Distrito Federal, os alunos da rede pública matriculados entre o 6º ano do EF e o 3º do EM podem frequentar cursos de inglês, como também de espanhol, francês e alemão. No Espírito Santo as vagas se restringem aos estudantes do EM, também da rede pública, para cursos de inglês e espanhol. Em Pernambuco a oferta é destinada aos anos finais do EF, EM e comunidade em geral – a última, na medida do possível – em aulas de inglês, espanhol, francês e alemão (BNCC, 2019). Tais iniciativas merecem reconhecimento haja vista a oportunidade que significam na vida de muitos jovens, no entanto novamente a EI não é contemplada por meio delas.

O apanhado exposto nas linhas anteriores revela novamente lacunas, porém dá indícios de possibilidades, ainda que o caminho em busca de oportunidades para EI seja longo. Falar de Brasil não é falar de homogeneidade, infeliz ou felizmente, cada realidade tem suas especificidades, as quais merecem ser consideradas. Alguns grandes centros oportunizam o ensino, para alguns, porém nas periferias a realidade pode ser contrastante. Em se tratando do PR não é diferente, em geral os exemplos encontrados neste estado estão significativamente distantes dos em andamento nas maiores cidades do Brasil, porém na capital

alguns serviços possam se assemelhar. Todavia, nas cidades do interior e menores, são exibidas outras facetas do Brasil.

Continuando com o interesse sobre as práticas pedagógicas, segue-se com a realidade do PR quanto à educação, incluindo aqui o Referencial Curricular próprio e ao ensino de inglês na EI. Também se discute acerca de cidades que ofertam este ensino para além do previsto em lei e, por último, será feito um relato do município em questão, desde os aspectos educacionais em geral até a situação específica do inglês. Procurou-se adotar a mesma ordem de apresentação das informações utilizada sobre a esfera nacional, começando com discussões sobre o currículo, passando para as escolas privadas e então para as públicas e projetos de contraturno – sempre na tentativa de aproximar o leitor de práticas para a EI.

A começar pela proposta curricular do PR, com fundamentação ampla, aprofundada e específica para a língua inglesa, pode-se observar que a discussão retrata a dimensão história desta LE no Brasil em uma tentativa de suprir as expectativas sociais contemporâneas. Assim, um dos direcionamentos mais significativos fica por conta da abordagem comunicativa, com práticas discursivas adotadas para o ensino. Durante o processo de construção, entre os anos de 2003 e 2008, houve uma extensa discussão da qual fizeram parte professores da rede estadual, técnicos pedagógicos, docentes e pesquisadores das instituições de ensino superior. Nas etapas seguintes, de validação e implantação, vários encontros, oficinas e grupos de estudo foram articulados. O envolvimento destes atores no desenvolvimento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008) é hoje visto como fator responsável pela larga utilização das diretrizes no planejamento das aulas, bem como dos gêneros textuais propostos (BRITISH COUNCIL, 2019).

Anos mais tarde, lançou-se o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018) com princípios, direitos e orientações para a EI e o EF a partir da aprovação da BNCC (BRASIL, 2017). O estado foi o primeiro a apresentar um currículo unificado com adequações a partir das especificidades do contexto paranaense e, logo na sequência, lançou o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) com sugestões de conteúdos para cada componente curricular (Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e demais) a partir do 6º ano do EF, apontando ainda a distribuição destes ao longo de cada ano letivo (PARANÁ, 2019). A respeito da EI, o Referencial localiza esta etapa em uma linha do tempo bastante recente, tendo

iniciado associada a um contexto de luta de classes. Entende-se que a EI vem passando por inúmeras mudanças e tantas outras ainda se encontram em pauta.

Com relação ao ensino de inglês, não há nenhuma alteração em termos de oferta, permanecendo o proposto pela BNCC quanto a LE a partir dos anos finais do EF. Para o público ao qual deve existir oferta, no caso de a opção ser por inglês, o Referencial apresenta cinco eixos norteadores das práticas:

1) Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural. 2) Comunicar-se na Língua Inglesa, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. 3) Identificar similaridades e diferenças entre a Língua Inglesa e a língua materna/outras línguas. 4) Elaborar repertórios linguístico-discursivos da Língua Inglesa, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas. 5) Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na Língua Inglesa. 6) Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na Língua Inglesa (PARANÁ, 2018, p.495).

Com eixos tão significativos, que parecem repercutir em uma lista sem fim de benefícios para a educação brasileira, a questão levantada é sobre a não extensão destas propostas para a EI pública brasileira. Nas escolas privadas, diferentemente, essas vantagens já são vivenciadas pelas crianças desde muito pequenas e com carga horária significativa, que por vezes confere a denominação bilíngue à escola. Em instituições particulares da capital Curitiba, existem relatos de pesquisas como as de Mulon (2017), a qual se propôs a analisar as campanhas de divulgação de escolas privadas bilíngues, mas que não pode incluir algumas instituições como participantes, visto que essas não adotavam nenhuma publicidade devido a altíssima procura. Segundo a autora, uma escola que se intitula internacional e está presente na cidade desde 1980, deixou de ter interesse e necessidade de anunciar há anos, pois conta com listas de espera para a EI, por exemplo. A escola identifica-se como internacional por oferecer o ensino em mais de uma língua desde a EI (no caso, alemão e português) e pelo vínculo com um país europeu. No entanto, ao longo dos anos a presença de estrangeiros sofreu uma grande queda, e os brasileiros passaram a enfrentar a alta concorrência, ocupando atualmente 80% das vagas da escola. Tal característica pode, na verdade, colocar em questionamento o status internacional desta, com base no

discutido anteriormente - para aprofundar a discussão indica-se a leitura de Mulon (2017).

Palma (2017) realizou estudos na mesma cidade (Curitiba) com alunos de classe média-alta de uma escola particular, porém neste caso o inglês era ensinado desde a EI até o EM. A mesma instituição ofertava ainda um programa bilíngue adicional, com currículo inspirado em uma proposta dos Estados Unidos, onde as turmas se organizavam com base no conteúdo e ano escolar, independente da proficiência dos alunos. Portanto, os integrantes das turmas poderiam ser de diferentes anos escolares, como no caso do grupo estudado pela autora, do qual faziam parte estudantes do 6º ao 9º ano. Assim, apesar de matriculados na mesma turma, alguns estavam em seu terceiro ano de programa bilíngue, enquanto outros no primeiro.

Fazendo alusão à educação pública paranaense, o Centro Estadual de Educação Infantil (CEEI) pertencente à UEL, recebe estagiários de Letras da mesma instituição, responsáveis desde 2013 por atender uma parcela dos matriculados. Os futuros professores costumam atuar em duplas compostas por um aluno do 3º ano da licenciatura e outro do 4º (FERREIRA; TONELLI, 2016). Na mesma cidade, o Projeto Londrina Global (PGL) propõe o ensino de inglês para crianças desde 2008 e caracteriza-se como uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Londrina, Secretaria Municipal de Educação e outras entidades, bem como professores da APLIEPAR (Associação de Professores de Inglês do Estado do Paraná) e da UEL (PERES, 2018). Apesar de ter iniciado com alunos da então 4ª série, atual 5º ano, logo em 2010 passou a atender a EI uma vez na semana, por 50 minutos. No ano de 2016 o atendimento chegou a 47 escolas, com 47 professoras e por volta de 14.000 alunos da EI e dos anos iniciais do EF (TANACA, 2017). A ideia do PGL nasceu com o objetivo de ampliar oportunidades sociais a partir da inserção no inglês desde criança; facilitar o uso de uma língua com demanda mundial em alta; e dar suporte para o aprendizado em anos escolares posteriores (LONDRINA, 2016).

Na região metropolitana de Londrina, Rolândia (PR) tornou-se destaque nacional com a criação da Lei Municipal nº 3.446/2010, instituindo o ensino de inglês na EI e séries iniciais do EF em horário regular, no mínimo semanalmente, e com prazo de implantação de até dois anos e estabelecendo ainda a abertura de licitação para livros didáticos para crianças a partir dos 5 anos de idade. Além de

explorar os pormenores desta lei, Mello (2013) realizou reflexões ligadas às ideologias dos discursos expostos em legislações e outros documentos que amparam a prática de ensino de inglês na EI, classificando-os em cinco formatos: a globalização e formação para o mercado de trabalho; da eficiência, sobre a qualidade de ensino; da competitividade, com relação à formação educacional superior; da igualdade, explorando o direito à educação de qualidade; e o discurso científico, tratando da facilidade das crianças para aprender. A autora destacou a congruência dos discursos deste pequeno município do interior do Paraná com outros de maior representatividade, como os de São Paulo e o do Rio de Janeiro, mostrando que aos poucos a inserção do inglês no currículo da EI pode se tornar uma realidade também nas cidades menores (MELLO, 2013).

Prossegue-se, não muito distante deste município, com o caso da AMOP, citada anteriormente, que agrupa 52 municípios da região oeste do PR, dos quais 35 encontram-se envolvidos na oferta de LE para a EI e o primeiro ciclo da EF da rede municipal – sendo exemplos: Toledo, Ouro Verde, Cafelândia e Marechal Cândido Rondon (DUTRA; BELL'AVER, 2018). O trabalho para consolidação desta oferta iniciou há mais de 15 anos com criação da primeira versão do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal do Oeste do Paraná – Anos iniciais e Educação Infantil (AMOP, 2007), com base no qual elaborou-se o Currículo de Línguas Estrangeiras (AMOP, 2008). Nos anos de 2010 e 2015, foram publicadas respectivamente as 2ª e 3ª edições revisadas do Currículo Básico, o qual mais tarde passou a ser denominado de Proposta Pedagógica Curricular - Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) - Rede Pública Municipal (AMOP, 2020), equivalendo à 4ª edição do currículo.

O Currículo de LE da AMOP (2008) compreende especificações sobre as línguas inglesa e espanhola, descrevendo a escolha pelo ensino de LE como uma decisão que deve ser tomada para atender aos interesses da comunidade (o uso, significados e importância que a mesma atribui à língua), sendo a ponderação destes fatores de responsabilidade dos redatores das legislações. Ao contextualizar a região historicamente, é mencionada a riqueza étnica do povo que carrega costumes típicos dos países que emigraram (como a culinária e a música), destacando a importância de apresentar a LE sem o intuito de apagar tais heranças, somando ao repertório linguístico e cultural desta população. Inclusive, considera-se que o contato com outras LE viabiliza o conhecimento de sua própria identidade,

permitindo que a população tome consciência sobre si mesma a partir do confronto com outras realidades e aprendendo também a admirar o diferente.

Assim, Currículo de LE (AMOP, 2008) é um terreno fértil para se pensar o aprendizado de línguas na concepção sociointeracionista, que enxerga a concretização do acontecimento linguístico na interação com o outro e com o meio. Segundo esta concepção, não só se absorve por meio das relações, mas também se contribui para a construção da língua, que está sempre em andamento. Baseado na teoria, o currículo objetiva a criação de contextos educacionais de interação para a criança utilizar-se da LE ativamente, somando e captando.

Além da oferta no currículo regular da educação básica, o Centro Estadual de Línguas Modernas (CELEM) do Paraná é um exemplo de política pública que já consolidada, tendo sido fundado em 1986 e que atualmente oferta o inglês e outros oito cursos de línguas, além de outros cursos como oratória, pintura, teatro, etc. Os alunos da rede pública e seus professores têm preferência na concorrência pelas vagas, restando algumas para a comunidade em geral. A carga horária semanal acima da média (com dois encontros de 1h40min), juntamente com o número de alunos (limitado a 30 por turma) e a infraestrutura dos centros, são apontados como características que enaltecem os cursos em detrimento às aulas da rede básica (BRITISH COUNCIL, 2019).

Apesar de ser observado um número crescente de publicações a respeito do ensino de inglês na EI (em alguns casos inclusive na rede pública) na capital do estado e nas regiões norte e oeste, no centro-oeste - região onde Guarapuava se localiza e tem influência considerável – a visibilidade da temática é menor. Já a alguns anos atrás, Semechechen e Carvalho (2007) discorriam acerca da presença do inglês em uma escola privada de Guarapuava, apesar de elas terem se dedicado especialmente à uma turma de 1º ano do EF. Uma das conclusões mais importantes apresentadas pelas autoras (além da ocorrência, não aprofundada, do ensino para EI) diz respeito ao uso, função e significado social do ensino de línguas, que deve ultrapassar os limites da apropriação do inglês por si só, na busca por ideais mais justos e democráticos para a nossa sociedade.

Aproveitando a proposta de um ensino pautado em uso, função e significado, outro exemplo seria da pesquisa de Queroz e Stutz, (2016), na qual as três características tornam a aparecer. As autoras têm como objeto de estudo crianças de 3 e 4 anos de outra escola privada da cidade, que desta vez se propõe a ensinar

alemão como LE. Localizada em uma colônia afastada (aproximadamente 30km distante do centro), Entre Rios apresenta uma realidade marcada pela imigração de origem múltipla europeia, onde atualmente residem cerca de 15 mil habitantes. A população que se denomina como “suábios do Danúbio” foi convidada pelo governo brasileiro a ocupar tais terras e chegou ao local no início de 1950, refugiando-se da Segunda Guerra Mundial (SOCOLOSKI; PUH, 2020).

O relato de Queroz e Stutz (2016) permite entender o entrelaçamento entre língua e cultura, que segundo o diretor da escola é o objetivo principal do ensino da língua alemã, valorizando as relações sócio-históricas dos suábios. A instituição é de responsabilidade de uma cooperativa e surgiu justamente para atender aos imigrantes, mas não só a estes. Além do trabalho com a língua, que para os suábios tem seu uso, função e significado claros, não se fala apenas em manutenção das origens, mas o ensino de alemão também é associado à preparação para o mercado de trabalho, principalmente para as crianças que não são parte deste grupo étnico. A maior concentração de carga horária para o ensino de alemão é de 10h semanais na EI, reduzindo para 5h no EF e grande parte do EM, e para 4h no último ano do EM.

Sobre Queroz e Stutz (2016), exalta-se ainda a forma como concebem o ensino de LE (seja de alemão, inglês ou qualquer outra) para crianças que “falam” com o corpo inteiro. Quando pequeno, o ser humano por vezes não tem a habilidade de pronunciar verbalmente, mesmo em sua L1. É comum que a adoção de gestos e expressões faciais esboce a frase de transição entre o simples entender, e o entender e comunicar. Ao aprender uma L2 nota-se o mesmo processo, que primeiramente consegue não envolver o uso da estrutura da nova língua, ainda que a criança a compreenda, e por isso é necessário respeitar o tempo dela. Outro aspecto guiado pelo tempo são as atividades e a alternância entre elas, ou seja, a duração da atenção concentrada de cada criança a um mesmo estímulo. As autoras fornecem respaldo para a compreensão do funcionamento da memória de trabalho, que até os 4 anos de idade impossibilita que o indivíduo fixe sua concentração por longos períodos. Um recurso importante do professor que atua nesta etapa é o planejamento de atividades claras e curtas, a serem apresentadas com entonações de voz, gestos e/ou músicas que favorecem a atenção dos pequenos. Do contrário, quando não compreendem, as crianças costumam

responder desistindo da tarefa ou intuindo o que deve ser feito, a depender do nível de motivação e demais variáveis individuais e do meio.

São peculiaridades assim que levam os educadores e pesquisadores da área de EI a permanecerem resistentes na luta pelo respeito às características da faixa etária como um todo e de cada ano de idade que a compõe. As políticas educacionais traduzem a EI em dois escopos: o atendimento nas creches (0 a 3 anos) e nas pré-escolas (4 a 5). Com a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) ampliando a obrigatoriedade do ensino para as crianças desde os 4 anos, houve em geral uma cisão no atendimento dos dois grupos, permanecendo o primeiro em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e sendo o segundo alocado junto às escolas de EF e EM existentes.

Em Guarapuava não foi diferente e a demanda por vagas obrigatórias para crianças da pré-escola não foi proporcional a verba disponível para corretas adequações. Assim, ao invés de serem construídos novos espaços pensados às crianças (aqui fala-se desde a estrutura física da escola até o mobiliário), optou-se por destiná-las a espaços planejados idealmente para o EF e o EM, e o principal: sem revisão do quadro de profissionais e com o risco de colocarem às crianças precocemente na figura de alunos (LIRA; SAPELLI; DREWINSKI, 2016).

À medida que decresce a faixa etária de corte para inclusão obrigatória no sistema educacional, a legislação vem fomentar uma falsa impressão de incremento da qualidade do ensino. Considerando que de fato a criança tenha vaga garantida para ingresso na pré-escola, ainda assim não se pode subentender que está sendo tomada a melhor decisão para o desenvolvimento dela. Supondo agora que as práticas pedagógicas reflitam crianças da EI, ainda cabe questionar o direito das famílias em decidir pela frequência escolar aos 4 anos de idade. Obrigando a matrícula, a lei destituiu o direito da criança e o poder da família em tomar esta decisão (LIRA; SAPELLI; DREWINSKI, 2016).

A repercussão da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013) atingiu fortemente as creches também, no quesito financeiro e conseqüentemente no prestígio do seu trabalho. O atendimento das crianças de 0 a 3 anos não dispõe de uma política de financiamento que ampare suficientemente suas necessidades e desde que passou a ser a única faixa etária com inclusão não obrigatória no ensino, seu papel foi omitido significativamente (LIRA; SAPELLI; DREWINSKI, 2016).

Encerra-se a seção sobre o Brasil e o Paraná sem apresentar uma quantidade e qualidade de dados desejada, referente à educação pública voltada para o ensino de inglês na EI. Por um momento, refletiu-se sobre o distanciamento das práticas apresentadas aqui em relação ao tema específico desta dissertação (foram trazidas outras línguas e faixas etárias, por exemplo), e questionou-se se os dados que constam não deveriam ser omitidos já que não dizem respeito ao esperado neste estudo. Porém, a não existência de maiores exemplos de práticas de ensino de inglês na EI, de preferência que não o ofertado nas escolas privadas, acaba por ser um resultado da pesquisa por si só. Democratizar o ensino é uma urgência e os caminhos são por meio do rompimento dos limites: do público *versus* o privado, da capital *versus* o interior, do centro *versus* a periferia. Nas linhas que se sucedem, apresenta-se a realidade do ensino de inglês na EI de Guarapuava, pouco abordada na literatura e com uma longa trajetória a ser percorrida na busca pela igualdade de direitos educacionais na infância.

3. DIMENSÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Considerando os objetivos a serem alcançados com esta pesquisa, estabeleceu-se que o direcionamento mais pertinente para a sua realização se daria a partir da combinação dos métodos qualitativos e quantitativos de investigação. Silverman (2009) apresenta a proposta do estudo quantitativo como precursor do trabalho, visando o delineamento do campo e assim possibilitando a definição da amostra a ser observada com profundidade na etapa qualitativa. Seguindo esta visão de complementariedade, Brüggemann e Parpinelli (2008) entendem que ao aliar as duas pode-se trazer uma descrição mais próxima da realidade observada e reiteram a importância da adoção simultânea delas.

O objetivo deste capítulo é apresentar as duas aproximações na sequência em que se sucederam, bem como a descrição de seus respectivos instrumentos. Primeiramente, a obtenção dos nomes e respectivos contatos das instituições, os e-mails e ligações realizados para levantamento quantitativo junto a elas. Em seguida, para a análise qualitativa: a observação de uma aula de cada turma (de aproximadamente 50 minutos), o questionário de trajetória profissional respondido pelos professores, a entrevista individual realizada com eles, e a análise de documentos como materiais didáticos e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Destaca-se que o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), sendo registrado na Plataforma Brasil com o nº 21868819.8.0000.0106 e recebendo o parecer favorável nº 3.682.272, conforme consta no Anexo I. Também se reforça que para liberação pelo Comitê houve a autorização anterior da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Guarapuava– PR e da direção da escola privada.

3.1. ETAPA QUANTITATIVA: LEVANTAMENTO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA – PR

Segundo o último censo do IBGE (2010), a população de Guarapuava - PR era de 167.328 pessoas, sendo previsto o aumento para 180.334 no ano de 2018. Em relação ao estado, é a 9ª maior cidade e a 1ª em sua Microrregião. As taxas de escolarização dizem respeito apenas às crianças com idade entre 6 e 14 anos (ou

seja, não se trata do público em questão), contudo serão apresentadas para traçar características do contexto. Em 2010 o município atingiu 97,1 % de escolarização, ficando colocado na posição 309 de 399 dentre as cidades do estado e na posição 10 de 18 em sua Microrregião. Quanto à EI, os dados mais recentes divulgados também pelo instituto revelam que 3.146 crianças foram matriculadas no ano de 2017.

Diante da ausência de pesquisas acerca do ensino de inglês na EI de Guarapuava ou demais documentos que relatassem este panorama, foi realizado um levantamento com as instituições potencialmente envolvidas na oferta, como forma de conhecer este cenário. Obtiveram-se as informações de contato por meio da plataforma disponível no site da Secretaria de Educação do Paraná, na aba Consulta de Escolas (PARANÁ, 2020). As instituições municipais (responsáveis pela EI à nível público) e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) de Guarapuava - PR foram abordadas primeiramente por e-mail, e em caso de ausência de resposta, por telefone, com vistas a levantar informações sobre: oferta da etapa da EI e do ensino de inglês nesta, idade das crianças envolvidas e a carga horária semanal. A partir dos questionamentos feitos junto às escolas criaram-se classes de respostas que proporcionam agrupamentos de determinadas características, posteriormente verificadas em termos de frequência. Essa característica enquadra o estudo no modelo categórico e métrico, dois recursos colocados por Gatti (2004) para se quantificar uma pesquisa – além de um terceiro que aqui não se utilizou, os dados ordenados. As duas primeiras variáveis são analisadas sob categorias, já a idade das crianças e a carga horária semanal são investigadas em termos métricos.

3.2. ETAPA QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO E ANÁLISE TRIANGULAR DAS ESCOLAS A E B

Conforme Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas as quais se procurou seguir, a saber: 1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento para tal; 2) dados essencialmente descritivos a serem gerados; 3) ênfase no processo ao invés do produto; 4) atenção ao significado que as pessoas dão - seja para as coisas ou para a própria vida; e 5) processo indutivo de análise, a saber, aquele em que as

observações podem levar às hipóteses e estas, conseqüentemente, às teorias. Este modelo de pesquisa possui alguns desdobramentos, dos quais se abordaram dois neste estudo: o tipo estudo de caso e o etnográfico.

Realizou-se a geração de dados em duas escolas, mediante aceitação destas na figura de seus responsáveis. Por se tratar de uma análise não total das instituições educativas do município, utiliza-se o estudo de caso, visto que as instituições estudadas em profundidade poderão ser ditas representativas de outras (GIL, 2008). Há de se destacar a importância do olhar atento ao adotar o estudo de caso como forma de trabalho, pois segundo Lüdke e André (2013) o amplo interesse naquele contexto específico precisa ser lembrado ao tentar generalizar as conclusões que se chegam sobre um caso para os outros. Uma vez que cada caso é singular, grandes deduções sobre o todo a partir de uma parte podem ser audaciosas.

Em respeito a estas questões, para a escolha das escolas procurou-se abordar instituições com características diferentes, na tentativa de uma amostra com heterogeneidade e relativamente mais flexível para certas presunções (por exemplo: uma pública e outra privada, localizações geográficas distintas e turmas com idades diferentes). Trabalha-se a definição da amostra como propõem Minayo *et al* (2005), pensando em informantes com um mínimo de diversidade, habilitando o pesquisador a captar semelhanças e divergências. Já com relação a escolha das duas turmas, as próprias instituições apontaram as que fariam parte do estudo, não havendo interferência das responsáveis pelo estudo nesta definição, mantendo-se apenas o critério de uma turma por local pesquisado.

Outra vertente qualitativa que inspira parcialmente este estudo é a etnográfica, que favorece o entendimento de como os professores e alunos (neste caso, crianças) são apresentados nas leis, resoluções e diretrizes, enquanto simultaneamente os observa no outro extremo: na prática de sala de aula e no contexto escolar como um todo. Dessa forma, a etnografia nas políticas educacionais de línguas tem o papel de sensibilizar os documentos oficiais ao contexto, viabilizando uma educação linguística que pondere todos os envolvidos no processo educativo. Em suma, cria-se um ciclo de retroalimentação entre a teoria e a prática, o micro e o macro (LUCENA, 2012).

Por ora, uma vez que a legislação nacional não fornece amparo para a discussão do ensino de inglês na EI, questiona-se como analisar este objeto de

pesquisa diante desta ausência. Farias *et al* (2008) explicam que, na verdade, trata-se de dois mundos que parecem correr em paralelo, os documentos oficiais *versus* a sala de aula real. Aqueles, que quando existentes, nem sempre agradam aos educadores e refletem-se nesta – seja no planejamento ou nas práticas pedagógicas já em fase de implantação. Também os políticos e pesquisadores parecem viver em realidade distintas, o que leva os autores a questionarem inclusive se há propósito na criação de referenciais que nunca atenderão as duas expectativas ao mesmo tempo, dos professores na prática e dos políticos em termos legais.

A pesquisa (etnográfica), contudo, parece ser uma aliada para a superação do olhar aos documentos oficiais como tendenciosos, sendo encarados como produtos sociais que merecem ser examinados para verificar em que medida refletem a situação nas escolas – e não o contrário, quando muitas decisões são tomadas alheias ao ambiente escolar. Enquanto ainda inexistem referenciais oficiais, as pesquisas podem favorecer a composição dos documentos futuros, democratizando o acesso dos estudantes às LE com contribuições dos educadores (LUCENA, 2012).

Ressaltam-se alguns aspectos da etnografia que este estudo reconhece não contemplar, restringindo-se ao uso de determinadas técnicas ao contrário do método integral como é feito por antropólogos e mantendo-se enquadrada sobretudo nos preceitos qualitativos. Rocha e Eckert (2008) destacam as minúcias da interação na pesquisa etnográfica, constituindo na verdade condição para esta, desde que seguida ao pé da letra. O encontro entre pesquisador e pesquisado, por exemplo, ultrapassa condições delimitadas de tempo e espaço, caracterizando-se de forma duradoura e abrangente. No entanto, aqui se busca prezar pela qualidade de um encontro como o que Rodrigues (2012) convida a proporcionar, onde se respeite o pesquisado, exista diálogo e não simplesmente extração de informações de um informante que esteja ali apenas para contribuir com o pesquisador sem ganhar nada em troca. Dessa maneira, a etnografia inspira uma pesquisa em educação mais coesa, onde a segunda (a pesquisa) não procura assumir prepotentemente o caráter da primeira, porém tenta se aprimorar com base em bons exemplos da outra.

Dando continuidade à ideia da construção de um estudo com validade, outra técnica adotada com esse intuito é a triangulação dos dados. A triangulação

possibilita que o pesquisador minimize os efeitos artificiais que a situação de estar sendo analisado gera nos participantes e, para o pesquisador, a interferência na geração e análise dos dados. Tuckman e Harper (2012) afirmam ser esperado que exista alteração do agir, bem como do pensar e falar do professor frente à presença de alguém alheio ao contexto rotineiro de sala de aula. Por isso o ato de confrontar as informações gera maior credibilidade para as constatações. Gómez (1998) apresenta a triangulação exatamente com o objetivo de confrontar diferentes perspectivas dos informantes sobre a realidade em sala e, mais do que um recurso a ser adotado, é indispensável na pesquisa, trazendo luz para certas distorções e tendências subjetivas.

A obtenção dos dados deu-se a partir da observação de uma aula de cada turma e escola (totalizando duas observações), com registro de notas de campo; preenchimento de questionário sobre a trajetória profissional e entrevista com os professores das turmas; e análise documental, composta por planos de aula, demais materiais utilizados na aula e ainda o PPP das instituições. Deve-se frisar que a análise triangular aqui proposta é a que tange à geração de dados. Marcondes e Brisola (2014) explicam as três dimensões diferenciadas que existem nesta análise, que em verdade são modos distintos de adotar a triangulação. Nesta pesquisa faz-se o uso de três ou mais técnicas, com o intuito de expandir a natureza das informações a serem obtidas. Porém existiram outras duas maneiras de trabalho com a técnica: para análise das informações, caracterizada pela reinterpretção e posterior construção-síntese mediante diálogo entre os dados; e outra bastante específica para avaliação aplicada de programas, com avaliadores diferentes.

Ressalta-se que, ainda que dentre os instrumentos de geração de dados constem quatro itens, considera-se que a informação foi gerada a partir de três perspectivas, uma vez que o questionário e a entrevista expõem o ponto de vista do professor. Por isso a lógica da forma geométrica com três pontos permanece preservada, embora Minayo *et al* (2005) defendam uma triangulação com mais perspectivas do que a teoria inicialmente propõe.

Após gerados, os dados foram tratados inspirados no modelo de análise etnográfico de Spradley (2016), na busca por padrões de repetição que favorecessem a organização dos dados. Pode-se descrever esse processo de análise, basicamente, em três passos: leitura dos dados gerados, identificação das

similaridades entre os pares e categorização do conteúdo. Constan na sequência os instrumentos utilizados na qualificação dos dados.

3.2.1. Instrumentos de Geração de Dados Qualitativos

A seguir encontram-se descritos os quatro instrumentos utilizados para a geração de dados qualitativa, desempenhada inteiramente pela própria autora do estudo, com foco nas informações obtidas sob três perspectivas. André (2013) lembra-nos das características de cada um dos instrumentos desta tríade, a começar pela observação que é sempre participante, ainda que o pesquisador se esforce ao máximo para que não seja, pois o comportamento dos envolvidos acaba sempre por deixar-se afetar pela presença de alguém alheio. A autora menciona também a entrevista como finalidade de retomar questões levantadas durante a observação e, por último, os documentos, capazes de contextualizar o fenômeno, esmiuçando suas vinculações não tão claras nos subsídios obtidos pelas demais fontes.

A) Observação de Aula

A observação de uma aula de cada turma é a primeira a ser realizada, visto que a partir dela lapidam-se as questões a serem abrangidas em etapas posteriores: o questionário de trajetória profissional, as entrevistas, bem como aspectos dos documentos a serem analisados. Nos estudos de viés etnográfico, diz Silverman (2009), a observação tem grande valia, por ser o momento em que se busca o que os pesquisados de fato fazem, deixando o que pensam e sentem sob responsabilidade de outros instrumentos de geração de dados.

Nesta etapa, bem como nas demais, o foco é o professor e as crianças são apenas consideradas para análise das práticas do educador, não sendo elas por si só o objeto de análise da pesquisa. Opta-se por não realizar qualquer tipo de gravação de voz ou vídeo - o que seria fundamental em uma pesquisa etnográfica de fato e reforça a caracterização desta como somente com viés etnográfico - sendo geradas somente notas de campo durante as observações. A ideia de não realizar gravações deste momento tem relação com as mudanças de comportamento observadas quando há este registro. Em verdade, a observação

por si se caracteriza por uma performance protagonizada por um sujeito que inconscientemente tenta influenciar quem está diante dele, e isto é inevitável (TUCKMAN; HARPER, 2012). Portanto, a ideia de apenas observar é uma medida de tentar promover mais naturalidade ao momento ou, ao menos, uma interferência menor.

Bryman (2003) descreve a pesquisa de observação em uma lista de seis itens. Inicialmente provoca o pesquisador a colocar-se na perspectiva dos participantes, esforçando-se para ver e ouvir como eles. Em seguida, trata da descrição e atenção necessárias para percepção dos detalhes corriqueiros, os quais são capazes de sinalizar níveis daquela realidade até então ocultos. Como terceiro item aborda a contextualização social e histórica, da qual o fenômeno estudado nunca deve ser desprendido para o entendimento apropriado. O próximo, a noção da vida como uma série em que se sucedem eventos, sempre interligados e nunca findados. Depois, porém intimamente ligada ao anterior, uma proposta aberta de pesquisa, flexível aos fatos da vida que é mutante e apenas pode ser compreendida se o pesquisador deixar-se conduzir para o inesperado. Ao final, e novamente relacionado ao item que o antecede, abertura teórica e conceitual ajustada ao que realmente encontra-se no desenrolar da pesquisa – e não o que o pesquisador espera e acaba forjando descobrir.

Para precaver-se da tentação frustrada de relatar tudo o que o rodeia e já pensando na análise dos dados, Silverman (2009) alerta o pesquisador sobre a tarefa de não acumular todos os dados possíveis. É preciso saber se ver livre dos excessos, o que implica em uma triagem ininterrupta ao longo do caminho, e é claro, em um roteiro de observação.

No Apêndice 2, consta o roteiro elaborado pela autora, o qual abarca questões como: a exploração das quatro habilidades linguísticas e possíveis ênfases; o uso e alternância entre os dois idiomas; possíveis erros e correções pelas quais as crianças passam; o método adotado pelo professor; a ludicidade em sala de aula (como piadas, crônicas, histórias, paródias, repetição, jogos de palavras e imitação); a interação professor-criança; os recursos semióticos utilizados (por exemplo expressões faciais, mímicas, gestos e interjeições); e as práticas adotadas em relação ao nível de desenvolvimento da turma. Também se procurou registrar o layout da sala de aula e foi deixado espaço para anotações gerais que viessem a surgir ao longo da observação.

Ressalta-se que, antes de a aula ter início a pesquisadora optou por se apresentar brevemente, dizendo seu nome e o propósito de estar ali. Deixou-se claro que o motivo da presença era para aprender com as professoras e as crianças, evitando a associação da presença de um pesquisador externo como um avaliador. Por último foi aberto espaço para possíveis perguntas e na sequência a pesquisadora sentou-se fora do campo de visão das crianças.

B) Questionário de Trajetória Profissional

De início, pensava-se em incluir as questões que acabaram sendo reunidas em um questionário dentro da própria entrevista com o professor. Contudo, à medida que o roteiro de entrevista foi sendo elaborado e conhecendo a realidade dos professores - atarefados, porém sem tempo para as demandas - percebeu-se que a criação de um questionário (Apêndice 3) a ser preenchido pelo próprio pesquisado otimizaria tempo do encontro para a entrevista. Assim, anterior à entrevista houve o envio do questionário, a ser respondido conforme a disponibilidade dos professores. As questões acrescentadas a este documento foram escolhidas criteriosamente, sendo em geral de caráter objetivo, relacionadas à formação e percurso profissional. Buscou-se deixar perguntas que gerassem discussão para o momento da entrevista, organizando o tempo para estes aprofundamentos. Também foi possível retomar pontos selecionados do questionário que gerassem dúvida na entrevista.

C) Entrevista

Segundo descrito anteriormente, utiliza-se a observação das aulas para aprimorar a elaboração da entrevista, que tem como intuito chave abordar o relato do professor sobre as práticas pedagógicas utilizadas. Finardi e Gil (2005) explicam a entrevista como ferramenta para acessar o que pensam e dizem fazer os professores (suas crenças, princípios e experiências), para além do que foi observado pelo pesquisador. A entrevista difere-se ainda do questionário, ao permitir que sejam explorados as atitudes e os valores que um documento formal não revela (BYRNE, 2016), já que o questionário não possibilita uma aplicação personalizada, permite que questões não seja respondidas ou que precisem ser validadas (MOREIRA; GIL, 2005).

Adota-se o modelo de entrevista semiestruturado, com um roteiro de perguntas composto predominantemente por questões abertas a serem respondidas pelo professor. Opta-se por colher a fala deste profissional, já que detém o conhecimento mais específico e detalhado sobre as práticas pedagógicas adotadas naquela turma, superando depoimentos dos pedagogos, coordenadores, diretores e outros profissionais da área. A escolha pela entrevista semiestruturada se justifica ainda pela possibilidade de alteração do direcionamento da fala ou aprofundamento das discussões de acordo com a fala do professor (MANZINI, 2004).

O roteiro elaborado (Apêndice 4) retoma questões já presentes na observação, como a exploração das quatro habilidades linguísticas e possíveis ênfases; o uso e alternância entre os dois idiomas; possíveis erros e correções pelas quais as crianças passam; a interação professor-criança; e as práticas adotadas em relação ao nível de desenvolvimento da turma. Novas questões são exploradas: o entendimento de prática pedagógica e de boa prática; a avaliação da própria prática e a relação entre a formação que teve com o desenvolvimento de boas práticas; descrição de suas principais atividades de trabalho; divisão de responsabilidades entre o professor e a instituição; opinião sobre o ensino de inglês no Brasil, e o ensino deste para a EI; e maiores dificuldades e facilidades que encontra no trabalho.

As adequações previstas da observação para a entrevista tornaram-se apenas uma fusão entre duas questões. Pela possível semelhança entre as respostas para ludicidade em sala de aula e recursos semióticos utilizados, decidiu-se perguntar sobre ambas no mesmo momento. Contudo, mesmo não havendo grande alteração de uma etapa influenciada pela outra, valoriza-se a estratégia de realização da observação para início da geração de dados, já que é a oportunidade de o entrevistador ter conhecimento do que vai tratar antes de entrevistar o professor. Ao final da entrevista, deixou-se espaço para que o professor fizesse algum comentário que fosse de seu interesse e a oportunidade para anotações gerais do pesquisador, as quais viessem a surgir ao longo da entrevista.

Para a atual etapa opta-se pela gravação de áudio, condição que é aprovada pelo participante e justificada pelo intuito de recuperar informações fornecidas e esclarecer respostas registradas (checagem essa realizada após as entrevistas, confrontando as anotações com os áudios gravados). Ao passo que durante a

observação o pesquisador procura fazer de sua presença algo quase imperceptível e pode se dedicar com mais ênfase às suas notas de campo, na entrevista procura-se estar por inteiro com o professor. O ato de se fazer presente, mostrando interesse, ouvindo e, caso necessário, trazendo novas perguntas tem implicação na capacidade de registro do entrevistador e direciona para a adoção de ferramentas auxiliares de registro.

D) Análise Documental

Por último, o estudo dos materiais didáticos utilizados pelos diferentes professores com o intuito de, principalmente, responder ao objetivo de discutir a adequação das práticas ao desenvolvimento das crianças. Ademais, os materiais utilizados são úteis para a análise das práticas pedagógicas com maior propriedade, ilustrando o modo como são adotadas no cotidiano em sala de aula. Incluíram-se como materiais didáticos eventuais livros, manuais do professor e folhas de atividades.

Ainda na análise documental, o PPP de ambas as escolas foi abordado nos seguintes termos: caracterização da escola (também disponível em sites institucionais e blogs), objetivos (se possível da EI) e currículo da EI. De início pensou-se em incluir a análise do conteúdo dos PPP acerca do ensino de inglês, porém como a escola B não oferta a língua por iniciativa própria e não deve por lei fazê-lo, já que seus alunos estão fora do grupo alvo das políticas obrigatórias (até o 5º ano), não haveria possibilidade de comparação com o conteúdo da escola A. Entende-se que o estudo do PPP é pertinente para os fins desta pesquisa já que a partir dele pode-se entender a organização escolar. Ao articular teoria e prática, o documento estabelece a postura a ser adotada na busca pelo ensino que cada escola se propõe a oferecer à comunidade (OLIVEIRA; PEREIRA; DRABACH, 2011), podendo o seu texto refletir ou destoar dos outros dados gerados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo abarca os resultados dos dados gerados quantitativa e qualitativamente, bem como discussões pertinentes a eles. Os objetivos traçados no início da pesquisa serão retomados a fim de verificar seus resultados, bem como de apresentá-los detalhadamente.

4.1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ETAPA QUANTITATIVA

4.1.1. Presença do Ensino de Inglês na Educação Infantil

Com vistas a cumprir o primeiro objetivo específico proposto com o estudo, de levantamento das escolas, primeiramente realizou-se uma checagem da listagem de instituições nomeadas “particulares” e “municipais” obtidas no site da Secretaria de Educação do Paraná (PARANÁ, 2020). No município de Guarapuava, notou-se que das 35 listadas como privadas, 5 não possuíam as características que as enquadrassem nesta pesquisa (2 ofertavam educação especial, 1 faculdade, 1 educação profissional, e 1 escola de dança), 2 estavam duplicadas, e 1 encontrava-se desativada. Assim, das 35 pertencentes à amostra inicial, 8 foram excluídas e ainda mais 1 que não se enquadrava como privada e foi transferida para a categoria pública. Após a dedução destes 9 itens a lista de amostragem oficial das instituições privadas ficou constituída por 26 nomes.

A listagem inicial das públicas contava com 68 itens, a somar 1 instituição advinda de enquadramento errôneo no grupo das privadas. Eliminou-se 6 instituições das obtidas no site: 4 por questão de tentativas de contato sem sucesso, 1 pela ausência de telefone próprio e 1 por duplicidade na lista. Portanto, 63 instituições públicas fizeram parte da amostra oficial e foram contatadas para fins desta pesquisa.

A tabela a seguir apresenta os números explanados acima. Destaca-se que todas as instituições que fizeram parte da amostra oficial foram abordadas, inicialmente por e-mail e na sequência por telefone.

Tabela 1: Definição da Amostra Oficial - Fonte: Autora

	Privadas	Públicas
Amostra inicial	35	68
Exclusões	-8	-6
Transferências	-1	0
Inclusões	0	1
Amostra oficial	26	63

Com a amostra já definida, o primeiro aspecto a ser observado é a forma de obtenção de contato e, conseqüentemente, de informações. O site consultado apresentava os contatos eletrônicos e telefônicos de praticamente todas as instituições privadas - inclusive atualizados, sendo que nos casos de ausência de detalhes foram buscadas tais informações na internet. Obteve-se retorno de 8 instituições privadas por e-mail, em 17 casos foi necessário fazer ligações, e em 1 os dados foram obtidos através de uma professora atuante na respectiva instituição (já que por meio do contato direto com a instituição não se obteve retorno). Foram realizadas duas tentativas de contato por e-mail, com 10 dias de intervalo entre elas, e após o último e-mail esperaram-se outros 10 dias por uma resposta, para então dar seqüência à tentativa de contato telefônico, todas em abril de 2019.

O mesmo tempo de espera aplicou-se para as instituições públicas, que também foram consultadas neste período, porém a enorme quantidade de instituições sem e-mails cadastrados no site dificultou o retorno por meio desta ferramenta. Inclusive, muitas instituições tinham o e-mail da própria SEMEC como contato. Do mesmo modo que se tentou obter os e-mails das escolas privadas por busca na internet procedeu-se com as públicas, porém sem sucesso. Assim, as informações com relação às 63 instituições públicas foram colhidas por contato via telefone, uma vez que nenhum endereço eletrônico obtido enviou resposta.

Em seguida, apresenta-se o número de instituições em que a modalidade EI foi confirmada e a presença do ensino de inglês nestas. Apenas 3 instituições privadas que segundo a lista da Secretaria de Educação do Paraná ofertavam EI afirmaram não ter esta modalidade. Das 23 que apresentaram resposta positiva a etapa da EI, 17 ofertavam inglês (73,91%), contra apenas 6 (26,09%) que não o incluíam em suas práticas.

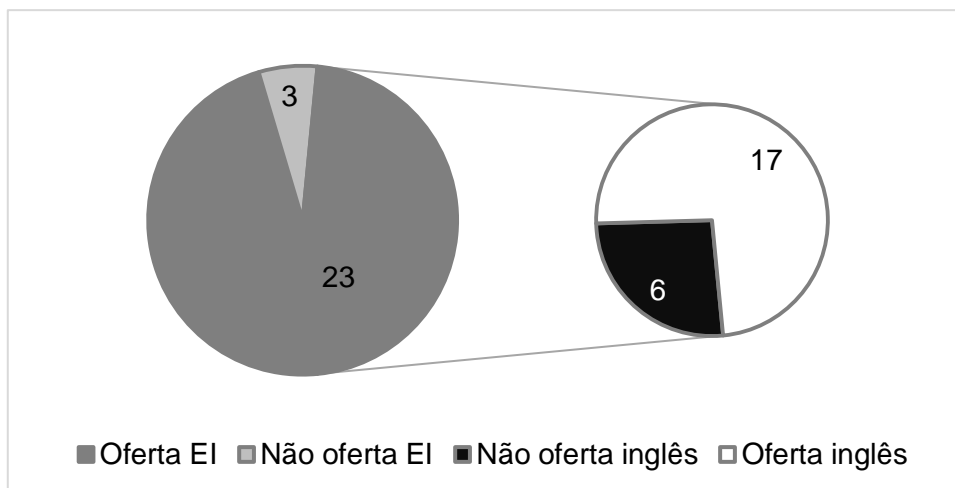


Figura 2: Cenário das Instituições Privadas - Fonte: Autora

Já em relação às instituições públicas, 3 foram excluídas por não apresentarem EI, sendo assim 60 instituições municipais foram questionadas sobre a oferta de inglês e absolutamente todas responderam negativamente. Algumas mencionaram o projeto existente em parceria com uma escola de idiomas particular, o qual será abordado na sequência do texto.

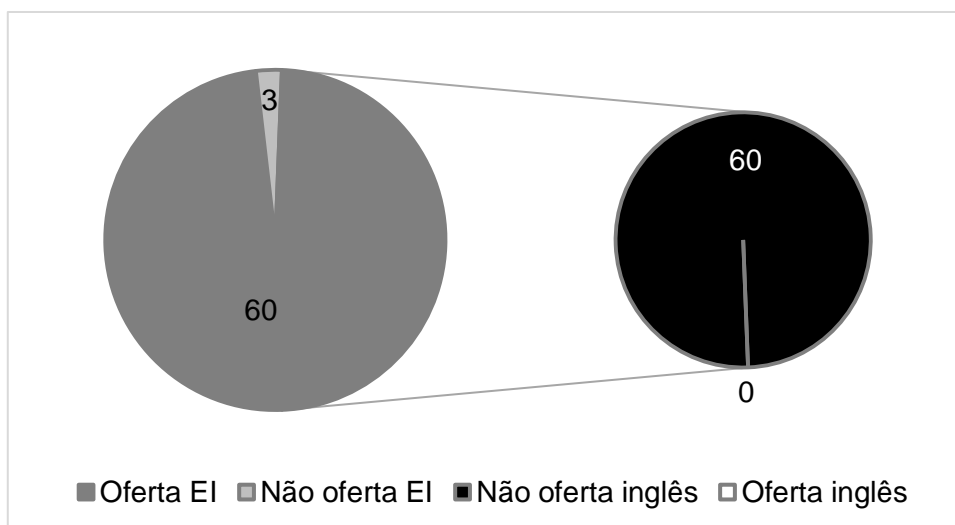


Figura 3: Cenário das Instituições Públicas - Fonte: Autora

4.1.2. Idade das Crianças e Carga Horária Semanal

As instituições privadas que ofertam inglês para a EI no município de Guarapuava apresentaram certo padrão quanto à idade das crianças envolvidas, bem como a carga horária semanal. A maioria das respostas obtidas foi vaga com

relação à idade das crianças envolvidas no ensino de inglês, por telefone muitos atendentes não souberam precisar tal dado.

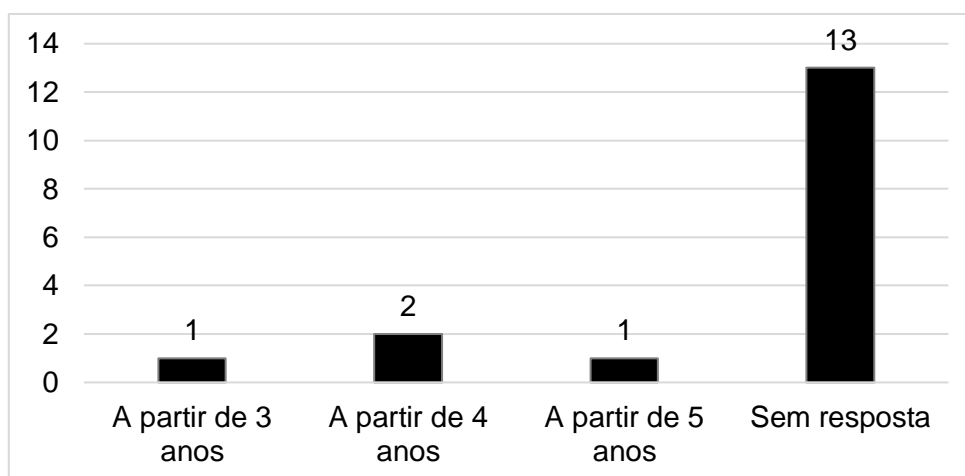


Figura 4: Ofertas por Idade - Fonte: Autora

No que diz respeito à carga horária semanal, a maioria afirmou ser um encontro de 45 a 50 minutos. Uma única escola se afirmou bilíngue e disse ofertar o ensino diário de inglês. Algumas respostas não foram precisas (6), dentre elas 4 disseram simplesmente não saber (algumas disseram ainda que variava de acordo com a idade e por isso não tinham conhecimento do número exato), 1 se prontificou a enviar esse dado por e-mail, porém nunca o fez, e 1 solicitou à pesquisadora que fosse presencialmente à escola portando um ofício, para que então tivesse acesso ao dado solicitado.

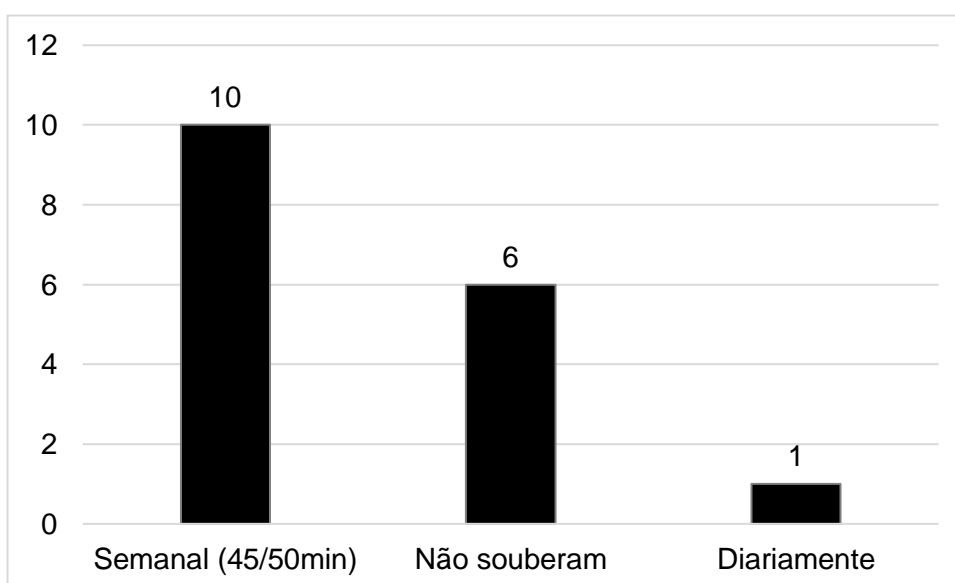


Figura 5: Carga Horária por Escola - Fonte: Autora

As instituições municipais de Guarapuava vivem uma realidade contrastante quando comparadas às privadas, seguindo a lógica nacional e não sendo incluídas em nenhuma política pública local de educação específica para o ensino de inglês na EI. Em compensação, conforme mencionado anteriormente, tomou-se conhecimento da existência de uma parceria com uma instituição de curso de idiomas a qual denominaremos C. Por meio de voluntários, 14 instituições do município (23% das instituições públicas de EI) são atendidas semanalmente por cerca de 50 minutos, com intervenções para turmas de 4 e 5 anos. Abaixo exploraremos mais detalhes do projeto na análise qualitativa dos dados.

4.2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ETAPA QUALITATIVA

Os dados que seguem dizem respeito apenas as escolas incluídas nesta etapa da pesquisa (2 instituições, mais 1 instituição parceira envolvida apenas indiretamente). Os dados dos instrumentos observação de aula, questionário de trajetória profissional e entrevista foram gerados em novembro de 2019. Com relação à análise documental, parte do material foi obtido junto aos professores no mesmo período (os planos de aula e demais materiais utilizados em sala). A consulta ao PPP também se caracteriza como parte da análise documental e foi excepcionalmente realizada durante visita às escolas em março de 2020.

Destaca-se que desde o início da geração, ainda na etapa quantitativa onde o contato era feito por e-mail ou telefone e as informações levantadas eram objetivas, a pesquisadora encontrou certa resistência por parte das escolas. Era notável que os responsáveis que respondiam aos e-mails ou atendiam as ligações tentavam esquivar-se.

Para a análise das práticas em profundidade, quanto às escolas municipais não houve o comportamento relutante pela participação, já que a carta de anuência expedida veio da própria SEMEC, determinando a realização da pesquisa na escola B. Especificamente no âmbito privado, contudo, algumas tentativas de convite foram feitas até chegar-se ao aceite pela escola A. As escolas privadas muitas vezes não chegavam a responder negativamente (o que seria mais oportuno para dar sequência na busca por objetos de pesquisa), apenas não se posicionavam definitivamente. Algumas instituições chegaram a declarar que não tinham interesse, mas ainda assim demoravam em fazê-lo.

Até então, não havia informações sobre quem seriam os professores entrevistados, por isso me referi a eles desse modo. A partir da apresentação dos dados será possível reconhecer as características dos responsáveis pelas aulas, por isso passará a ser utilizado “professora, P” (referente à escola A) e “voluntárias 1 e 2, V1 e V2” (referentes à B). Outra instituição será apresentada, a escola C, que possui parceria com o município e vem a atender a escola B devido a este convênio.

Ainda, em relação à terminologia adotada para fazer referência aos estabelecimentos que foram objeto desta pesquisa, os dados a seguir farão referência a elas por meio da palavra “escola”. Ao longo da dissertação há momentos em que se refere à “instituição”, “pré-escola” e também “escola”. Porém, para fins de discussão dos dados qualitativos das escolas A e B (inclui-se a escola C também) opto por essa definição já que elas se autodenominam deste modo. Destaco que o respeito às crianças da EI permanece, e o olhar em respeito à faixa etária será mantido, de modo que o fato de situar o local como “escola” não é uma tentativa de aproximar elas da condição de aluno, em uma proposta de pedagogização da EI.

4.2.1. Escola A

A escola privada em questão foi convidada a participar do estudo considerando a agilidade que teve na resposta da etapa quantitativa. Foi uma das 8 (de um total de 26 privadas) que responderam logo à primeira forma de contato - por e-mail, na segunda tentativa. Como a escola pública (B) já estava definida em conjunto com a SEMEC, também a localização geográfica de A diferenciada em relação à B foi item decisório. Sugerida pela própria escola, a turma objeto desta pesquisa foi de alunos de 4 anos, com aulas semanais de 50 minutos conduzidas pela professora aqui chamada de P.

A) Observação de Aula

A observação se deu em novembro de 2019, com início às 13:00 e término às 13:50, e foi uma revisão dos animais de estimação, conteúdo da aula anterior. Encontravam-se em sala nesta data 18 crianças, dentre as quais 11 meninos e 7 meninas. Também se encontravam na sala a professora regente e sua auxiliar, que,

contudo, não interferiram no andamento da aula pois estavam se dedicando à leitura das agendas e organização de materiais. Procurou-se entender se havia algum evento atípico naquele dia, que pudesse alterar o comportamento das crianças em relação às demais aulas de inglês, porém este se tratou de um dia comum. Destaca-se, no entanto, que por se tratar da primeira aula do período é comum que as crianças estejam mais agitadas ou que outras ainda estejam chegando e se despedindo dos pais.

Antes que a aula inicie, a pesquisadora se apresenta com o intuito de evitar possíveis futuras interrupções das crianças para saber quem é a estranha em sala. A mesma explica que também é professora de inglês, mas que naquele dia estaria como eles para aprender sobre como estudam. Desde o início da fala da pesquisadora as crianças já manifestaram o interesse em apresentarem-se. Assim que termina de falar, ela abre espaço para perguntas ou comentários das crianças, que prontamente respondem apresentando-se e contando histórias sobre suas vidas. Ao fazer o fechamento deste momento inicial, a pesquisadora senta-se ao fundo da sala, no canto direito para quem olha de frente para o quadro - conforme o desenho da sala que consta no apêndice 5. Como o espaço da sala de aula é ligeiramente justo, ainda que tenha sentado próxima à parede do fundo da sala, não se encontra distante das crianças que sentam nas últimas carteiras.

A aula observada tem basicamente dois momentos: explicação da atividade com entrega do material e realização desta. A tarefa das crianças era pintar com o lápis de cor um animal de estimação surpresa (cachorro, gato, peixe ou passarinho). Algumas pediram para escolher, mas a professora disse que era um sorteio. Ao final, os que terminavam poderiam trabalhar com outro, sendo que algumas crianças puderam escolher o segundo animal que gostariam de pintar. Algumas crianças queriam colar o animal, que estava recortado por partes do corpo, mas a professora disse que ela faria. Algumas crianças cortaram por iniciativa própria o animal que já tinha sido entregue em pedaços, e a professora disse que não era necessário, que do modo que estava não precisava mais ser recortado. Ao final da atividade a professora passava colando as partes dos animais e questionando as crianças sobre o nome do animal em inglês. As crianças pediram para levar o material para casa e a professora concordou. Em determinado momento a professora parou de entregar um segundo ou terceiro animal para as

crianças que já haviam terminado. Segundo a professora não havia mais tempo, mas que na próxima aula, caso houvesse tempo de sobra, poderiam voltar a colorir.

O primeiro item a ser descrito diz respeito ao desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em sala. Durante a observação pode-se perceber que, sem dúvidas, a escuta é a mais trabalhada, já que a P utiliza algumas frases em inglês. A fala das crianças também é estimulada, porém ainda utilizam o português largamente. A P tenta promover o uso dos vocabulários aprendidos na aula em questão e nas anteriores somente em inglês, mas nem todos conseguem fornecer a equivalência na L2 – nestas situações a P solicita que os colegas ajudem a criança com dificuldade a lembrar. Não foram observadas situações que visavam explorar a leitura e a escrita das crianças em inglês.

O uso do português pela P ultrapassa o do inglês e tratando-se das crianças a proporção aumenta ainda mais. A P faz uso de expressões em inglês para elogiar o trabalho das crianças, principalmente ao concluírem, e não costuma misturar as duas línguas na mesma sentença. O vocabulário do cotidiano de sala de aula é mantido em português (são exemplos: por favor, obrigada, sem problemas, espere) e também as instruções para a realização das atividades. Foi possível observar situações em que a professora repetia o vocábulo apresentado em inglês pela criança, provavelmente com o intuito de reforçar o uso da língua, facilitar a memorização e, também, eventualmente, de correção da pronúncia.

Torna-se difícil apontar um método específico que tenha sido adotado, a P não utilizou recursos como o quadro nem o cartaz com o vocabulário da aula que pendurou sobre ele, talvez por conta de ser uma aula de revisão de um conteúdo já apresentado na anterior. Acredita-se que, justamente por não se tratar de uma aula de apresentação de novos assuntos, talvez seja menos evidente a adoção de um conjunto de práticas pedagógicas específicas.

A ludicidade torna-se presente pela ação das crianças sobre o material fornecido. Ao concluírem a pintura e montagem do animal de estimação atribuído a elas, brincam entre si, interagindo em português como se fossem os próprios animais. É possível notar uma tentativa de aproximação do conteúdo escolar com a vida das crianças fora da sala de aula. Na verdade, esta apropriação é bastante possível visto que várias crianças têm contato com animais de estimação. A P solicita, em português, à uma criança que conte novamente a história da pescaria que narrou recentemente, e às demais sobre os animais que têm em suas casas.

As crianças se referem à P como professora, em português. Em certos momentos várias crianças tentam interagir com ela ao mesmo tempo, levantam a mão, porém não conseguem esperar a sua vez, então levantam e caminham até a P. Há certo tumulto, barulho e conversa durante toda a aula, o que pode ter relação com o horário, já que as crianças acabaram de chegar na escola A. É interessante destacar que no fundo da sala existe um quadro com as regras, e uma diz respeito às crianças permanecerem em silêncio durante a aula, ou então falarem “baixinho”. Percebe-se que a professora sorri com frequência, procurando ser calorosa com as crianças, mas que as expressões que se utiliza não têm relação com o entendimento de alguma mensagem que tenta passar em inglês. Assim entende-se que os recursos semióticos não estiveram em evidência na aula em questão.

Sobre as atividades adotadas, percebe-se que as crianças não se contentam com o fato de apenas poderem pintar com lápis de cor. Algumas querem ajudar a P com a colagem, outras decidem utilizar a tesoura por conta própria, recortando partes do animal que seriam essenciais para completar o esqueleto. É necessário que a P repita que a tarefa das crianças é colorir e deixar as partes do animal encaixadas sobre a mesa, para que ela passe colando – mas as crianças demonstram que querem mais do que isso. Aqui percebe-se uma preocupação com o uso da cola, por fazer sujeira, e da tesoura, por oferecer certo risco. Este é um dos poucos momentos que a professora regente interage, comentando (enquanto segue com o trabalho nas agendas) que uma das crianças “é um perigo com a tesoura, adora usá-la”.

Ainda que o intuito de observar tenha sido apenas como um agente passivo e, idealmente, invisível aos olhos dos demais, as crianças buscam interação comigo. A primeira iniciativa é de um menino que sentava próximo ao quadro (portanto longe da pesquisadora), que resolve levantar e solicitar ajuda para apontar seu lápis. Atendo o pedido deste, porém outro menino, que sentava próximo a ela, vê a situação e também solicita. Um terceiro menino também pede o mesmo tipo de ajuda, sendo os três atendidos. Uma menina, que sentava ao fundo da sala, vira-se para trás e mostra para mim com orgulho que consegue contar até dez em inglês. Porém, percebe-se que as intenções de contato não têm relação estritamente com o propósito da aula e a realização das atividades. O primeiro menino que solicitou auxílio para apontar o lápis também se apresenta e busca interagir, perguntando o motivo de eu usar um anel. Ele me mostra um

arranhão e conta uma história sobre como ocorreu. Outra menina se aproxima e pergunta-me “De onde você vem?”.

Talvez o fato de não haver distância física entre crianças e eu, devido à limitação do espaço da sala de aula, tenha estimulado esta aproximação, apesar de um dos meninos que recorreu à mim estar sentado distante. Considera-se a possibilidade de as crianças terem se distraído e cansado da proposta de uma única atividade para os 50 minutos de aula, sinalizando o desinteresse por meio da busca de outras atividades, como o contato com alguém novo na sala de aula. Será discorrido sobre tais pormenores na análise dos dados.

B) Questionário de Trajetória Profissional

Retomando ao motivo da inclusão do questionário como instrumento desta pesquisa, destaca-se que este veio para otimizar o tempo da entrevista, trazendo informações pontuais sobre o percurso de vida profissional da professora aqui denominada P. Sobre suas características pessoais, sabe-se que P tem 40 anos e é do sexo feminino. Graduada em Turismo, habilitada para o Magistério em curso de Licenciatura para Bacharéis e especialista em Ensino da Língua Inglesa, P já estudava inglês em uma escola de idiomas há anos quando passou a atuar como professora, tendo frequentando desde o básico até o avançado. Na verdade, ela explica que a atuação como professora foi algo que acabou acontecendo sem ela ter planejado, mas que na época acabou aceitando o convite que recebeu e hoje já atua nesta área há 20 anos e na escola A há 5. Assim, a demanda por buscar tanto a licenciatura quanto a especialização surgiu no decorrer dos anos de trabalho. P relata que continua se aperfeiçoando com cursos online e que sua grande ambição para o futuro seria realizar um curso no exterior.

C) Entrevista

Após a observação, realizou-se uma entrevista com duração de 24 minutos com a P – apesar de ela ser a única responsável pelas aulas com formação e de quem esperava-se ouvir mais, sua entrevista foi a mais curta das três realizadas. Iniciou-se questionando sobre o estímulo das habilidades na língua, solicitando exemplos e também pedindo que ordenasse de acordo com a prioridade com que procura tratar de cada uma delas. Assim, a P mencionou a fala dos alunos como o principal estímulo, depois a escuta, seguida da escrita e leitura. Para trabalhar a

fala disse fazer perguntas e motivar os alunos a responderem; no caso da escuta lembrou das atividades de *listening* e de músicas; sobre a escrita reforçou que a maioria das atividades não exige este domínio, mas que eventualmente traz atividades pontilhadas; e quanto à leitura explicou que como as crianças ainda estão aprendendo a ler na L1 não exige tanto das crianças, escrevendo uma vez ou outra o vocabulário no quadro com o propósito de incitar o interesse das crianças.

A segunda questão da entrevista teve relação com o uso das duas línguas em sala, a possível predominância de alguma delas, atravessamentos entre as duas, a alternância dela e das crianças entre o inglês e o português, estratégias de como usar o inglês e etc. Durante toda a entrevista procurou-se deixar a P livre para os comentários que gostaria de fazer, tentando a pesquisadora utilizar as questões como gatilho. Porém as respostas da P são curtas e objetivas, e os exemplos também não têm riqueza de detalhes. Ela disse que o uso do inglês costuma variar, dependendo do tema da aula e do comportamento das crianças no dia. Citou que aos poucos elas vão aprendendo a linguagem do cotidiano (como “olá”, “tchau” e “boa tarde”), que não existe uma regra por parte da professora de como utilizar as línguas em sala, mas que é comum misturar ambas na mesma frase. Lembrou ainda de que costumava utilizar mais o inglês, tendo reduzido por conta de as crianças apresentarem dificuldade para entender.

Sobre a correção dos erros, falou-se em correções sutis procurando, por exemplo, revisar o conteúdo diante de um erro, de modo a chegar até a resposta correta por meio de um trabalho em conjunto. Foi destaca da importância do cuidado para não envergonhar as crianças, procurando não deixar o erro em evidência ao fazer estas retomadas de conteúdo. O foco da aula foi apontado como a comunicação, sendo este método o que a P acredita fazer mais sentido na EI.

A entrevista abarcou temas como o uso da ludicidade e dos recursos semióticos por parte da P, aparecendo o exemplo da mímica para trabalhar alguns tipos de vocabulários, como os animais. A P explicou que procura contar histórias de livros que ela mesma traduz para o inglês, apresentando as imagens do material com apoio para o entendimento das crianças ou então o uso de *flashcards*².

²Um *flashcard* é um cartão de papel onde pode constar uma palavra, uma frase ou simplesmente uma figura, sendo considerado uma estratégia útil para apresentação e prática vocabulários, especialmente os novos (KOMACHALI; KHODAREZA, 2012).

Também fala sobre o uso de músicas e fantoches, e que os jogos, todavia, não são tão comuns em suas aulas. Durante a entrevista é conversado sobre a interação dela com as crianças, momento em que a P relata sobre o carinho que recebe, principalmente das mais novas. Ela fala que a aula de inglês é muito esperada, que os pequenos ficam ansiosos pela próxima história, música, e etc.

Discute-se a definição de prática pedagógica, sendo a P estimulada a compartilhar a visão que tem sobre o que é e como caracterizaria uma boa prática. Como resposta, ela diz valorizar o aprendizado, afirmando que este é fundamental para uma aula ser considerada suficientemente boa e conta que procurar sempre retomar o conteúdo ao final da aula e no início da seguinte. Ela lamenta por não adotar estratégias outras em suas aulas, como a sala de vídeo que existe na escola A. Porém, compartilha que, por questão de tempo e falta de suporte para se deslocar com as crianças pequenas até o ambiente, deixou de investir nesta ideia.

As práticas adotadas pela P são colocadas em questão, sendo objeto de avaliação deste estudo especialmente a relação entre a formação profissional e as práticas pedagógicas. Aqui ela lembra do primeiro emprego como professora, na própria escola de idiomas em que conclui seu curso de línguas, e fala que sentia falta do suporte que uma licenciatura poderia trazer para as suas aulas, motivo que a levou a buscar uma especialização em ensino de línguas – já que a primeira graduação foi em Turismo. Outro questionamento realizado foi com relação a idade das crianças e as práticas em sala, respeito que foi explicado por ela pela adoção de materiais para a EI como base para planejar as aulas, trabalhando principalmente com vocabulário.

São narradas algumas situações de insucesso, em que o planejado não pode ser executado como ela esperava. Logo no início do ano foi prevista uma atividade para a turma mais velha da EI (de 5 anos, um ano a menos do que a turma observada) em que era esperado que as crianças desenhassem a si próprias e que não teve muito sucesso. Porém a P acredita que se tivesse sido proposta no segundo semestre já seria possível, pois elas costumam se desenvolver significativamente do primeiro para o seguinte.

As atividades são todas planejadas pela professora, já que não há material a ser seguido, e após o desenvolvimento dos planos de aula, a coordenadora os analisa. A cada semestre a professora elabora um relatório com os conteúdos abordados e o desempenho da turma (como um todo, não de cada criança

separadamente), o qual é submetido à coordenação. Quanto à definição do que é trabalhado em cada turma, a P disse ter como prática alinhar o conteúdo do inglês com os demais, ajustando seu trabalho ao da professora regente.

Já caminhando para o final da entrevista, procura-se conhecer a opinião da P acerca do ensino de inglês no Brasil e para a EI. Ela relata que a prática tem se tornado comum, e considera que o início precoce facilita o aprendizado, que, contudo, não se resume somente à língua, mas que inclui aspectos culturais também. Ainda explica que o desenvolvimento pode demorar um pouco a ficar evidente e que por vezes se torna mais palpável apenas alguns anos depois – aqui também menciona a cobrança que recebe dos pais, que buscam resultados.

Quando exploradas as dificuldades, a P cita a baixa frequência das aulas de inglês como fator que freia o aprendizado. Como não se trata de uma escola bilíngue, o português é utilizado majoritariamente, restando poucos momentos para a L2. Dentre as facilidades ela expõe que as crianças são muito dispostas a aprender (contrapondo o perfil delas com o dos adolescentes), curiosas, ansiosas pelo conhecimento e carinhosas. Para encerrar a entrevista a P é convidada a trazer algum assunto que gostaria de compartilhar e ela fala da surpresa positiva que teve ao começar a trabalhar com crianças. Enquanto professora de adultos ela tinha receio de atuar com os menores e hoje já aprecia bastante.

D) Análise Documental

A escola A é privada, enquadrando-se nos tipos confessional e filantrópica, prevalecendo a educação dentre as áreas que visa, porém com atuação também em projetos culturais, da saúde e assistência social. Instalada há mais de 50 anos no município, atende alunos desde a EI (a partir de 1 anos e 6 meses) até EF II, nos turnos matutino e vespertino.

Os objetivos da escola para a EI são bastante robustos, sendo aqui apresentados de maneira sucinta como: promover a concepção positiva das crianças sobre si próprias, bem como independência, confiança e autoconhecimento; suscitar a descoberta progressiva do próprio corpo, seus limites e possibilidades; estabelecer vínculos afetivos com seus pares e com adultos; possibilitar a criação e ampliação das relações sociais, sem distinção por sexo, etnia, classe social, religião ou política; cumprir os princípios e fins da educação

brasileira e a legislação em vigor; promover a formação integral enquanto ser humano; observar e explorar o meio ambiente com atitude de curiosidade e valorizando atitudes sua conservação; brincar, expressar emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) para comunicação; interagir com base no uso verbal ou de sinais e gestos corporais próprios ao brincar (ESCOLA A, 2020).

No tocante ao currículo, a proposta para a EI é de experiências de aprendizagem que respeitem as habilidades e conhecimentos das crianças e as formas de pensar e organizar os conhecimentos de cada uma. Dentre as diretrizes pedagógicas, a etapa da EI prevê o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Procura promover o desenvolvimento da criança e seus respectivos conhecimentos, que serão base para as próximas etapas da educação formal (ESCOLA A, 2020).

Ainda segundo o PPP, o trabalho da escola existe sob uma concepção pedagógica que respeita as fases do desenvolvimento humano (segundo Piaget), a interação do indivíduo com o meio (Vygotsky) e a aprendizagem significativa (Ausubel). Em verdade, sua abordagem é pautada especialmente nos exemplos da igreja católica, procurando formar o aluno para a solidariedade, diálogo e demais valores cristãos (ESCOLA A, 2020). Como metodologia de ensino afirma adotar uma abordagem crítica, que incentiva os educandos a realizarem as descobertas por conta própria, valorizando o aprender a partir do fazer. As atividades diversificadas têm como objetivo o raciocínio, superando as técnicas de memorização e a organização interdisciplinar dos conteúdos é trabalhada a partir de temas transversais a todas as disciplinas (ESCOLA A, 2020).

O currículo geral apresentado menciona já de início a BNCC (2017), como um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano como um todo, em que devem ser valorizados os saberes que as crianças trazem a respeito da realidade que vivem, vinculando os novos conhecimentos a ela. O PPP também explica que a educação tradicional brasileira se baseia prioritariamente na ação dos educadores repassando conhecimentos em uma interação unilateral: do que sabe para o que não sabe. Porém, a escola A se posiciona favorável à outra vertente, que entende o aprendizado em um processo de interação e mediação em que todos os participantes têm a contribuir e a ganhar.

Para a EI menciona o esforço que o Brasil vem empregando em promover ambientes adequados de ensino, explicitando os princípios éticos, políticos e estéticos, previstos na BNCC (2017) e amparados pelo Referencial Curricular do Paraná (2018). O projeto tem como intenção valorizar o conhecimento não apenas de conteúdos e habilidades cognitivas, mas de aspectos emocionais e afetivos, por entender que deve haver uma ruptura na cisão corpo e mente, que devem ser entendidos como relacionados e interdependentes (ESCOLA A, 2020).

Por último, deve-se reforçar a questão de o PPP (ESCOLA A, 2020) fazer referência à Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que tornou o ensino da LE inglês, especificamente, obrigatório a partir do 6º ano do EF. Contudo, não traz repercussões para a EI, já que o público não é alvo desta política desde a inclusão de uma LE a ser escolhida de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Os possíveis materiais didáticos também fizeram parte da análise documental. No caso da escola A, no primeiro contato com a coordenação, a responsável declarou, em conversa informal, que a escola não adota livro didático para estas crianças por conta do encarecimento que representaria para os pais. A coordenadora lembrou do alto custo dos demais materiais e ainda da mensalidade por si própria. Por isso, foram citadas folhas de atividades e outros registros do trabalho nas aulas de inglês, já que, segundo ela, os pais tinham interesse no portfólio dos filhos.

Para a aula que foi objeto desta pesquisa, a professora utilizou-se de folhas A4 contendo imagens impressas das partes do corpo dos animais de estimação (cachorro, gato, peixe e passarinho). O tema, segundo P, tinha sido abordado na aula anterior e estava sendo apenas revisado. Os desenhos das partes referidas já haviam sido recortados, sendo a aula destinada para pintura e enquadramento das peças de modo a formar o esqueleto do animal. As crianças foram instruídas para chamar a P ao concluir a pintura à lápis de cor, já deixando as partes do corpo posicionadas para facilitar a colagem, que foi realizada pela P. Havia ainda um pôster colorido em formato A3 fixado no quadro negro, no qual constavam as imagens dos animais trabalhados naquela aula – contudo este material não foi explorado.

Considerando que não há material indicado pela escola ou estipulado pela própria P, esta tem autonomia para determinar o conteúdo das aulas e a sequência

das mesmas, e refere procurar trabalhar em conjunto com as questões trabalhadas no momento pelas demais professoras.

4.2.2. Escola B

No decorrer da etapa inicial da pesquisa foram feitos contatos com as escolas municipais, as quais negaram em unanimidade a oferta do inglês por conta própria, porém mencionaram a existência de um projeto que ocorria eventualmente em parceria com uma escola de idiomas. Assim, realizou-se o contato com a escola de idiomas C e após o levantamento das participantes, chegou-se ao nome da escola B por ser a que contava com o maior número de turmas atendidas.

A escola C atende desde crianças até adultos e iniciou suas atividades na cidade em 1986. Caracteriza-se como um centro binacional pelo governo americano através da embaixada no Brasil e não se enquadra na categoria franquia, mas em um dos centros de estudos presentes nos cinco continentes. Ela entende a si mesma não somente como uma escola de inglês, mas se vê inserida na comunidade em apoio às necessidades dos alunos e demais habitantes da cidade. Desde 2004, a escola C trabalha em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos, a Editora Cambridge, a Secretaria de Educação do Paraná, a Prefeitura de Guarapuava e outras instituições locais; atualmente conta com três programas de voluntariado (COORDENAÇÃO ESCOLA C, 2019).

O programa que atende as escolas pertinentes à presente pesquisa atuava em 14 instituições municipais em 2019, e pretende expandir esse número nos próximos anos. As aulas eram previamente preparadas pela coordenação do projeto e realizadas por voluntários, geralmente em duplas. Estes voluntários poderiam ser aluno ou ex-alunos da Escola C, bem como estudantes da rede pública de ensino, os quais poderiam validar a experiência de voluntariado como um dos pré-requisitos para concorrer à uma bolsa de estudos no exterior, ofertada pela Embaixada dos Estados Unidos. Aproximadamente 31 turmas foram contempladas naquele ano, com a participação de 67 voluntários. A estrutura conta com etapas, iniciando pela divulgação e captação de voluntários nas escolas, que em seguida passavam por uma reunião na presença de seus pais ou responsáveis. Nesta ocasião discutem-se a disponibilidade de horário dos voluntários, o bairro e possíveis escolas de interesse. Com as informações em mãos, a escola

responsabiliza-se pelo envio dos detalhes à Prefeitura Municipal, a qual emite declarações para permissão da presença destes adolescentes como voluntários nas escolas e na sequência inicia-se a capacitação inicial seguida pelo treinamento semanal dos voluntários pela responsável institucional pelo programa (COORDENAÇÃO ESCOLA C, 2019). Destaca-se que a presente escola não foi objeto de pesquisa do estudo, porém uma breve explicação sobre ela e o projeto foram apresentados pelo fato de estar atrelada ao funcionamento das aulas na escola B, conforme relatado a seguir.

Na verdade, o caminho para chegar-se à escola B passou antes pela escola parceira C. De posse da lista com os nomes das escolas atendidas pelos voluntários, em decisão conjunta com a SEMEC, entendeu-se que a escola B seria a melhor escolha já que contemplava o maior número de turmas atendidas pelo projeto. A definição foi guiada por precaução, pensando que se por uma eventualidade alguma das duplas de voluntários deixasse de atender à respectiva turma, nesta escola ainda restariam outros grupos a serem estudadas. Definida em conjunto com a SEMEC, a turma objeto desta pesquisa foi de crianças de 5 anos, com aulas semanais de 50 minutos conduzidas pelas voluntárias aqui chamadas de V1 e V2.

A) Observação de Aula

A observação se deu em novembro de 2019 e foi uma apresentação de vocabulários novos referentes ao Natal. Apesar de a aula ter acontecido no início da tarde, as crianças costumam ser recebidas primeiramente pela professora regente e somente 30 minutos mais tarde, às 13:30 as voluntárias iniciam a aula de inglês que se estende até às 14:20. Algumas vezes as crianças permanecem em sala com a regente nesta primeira meia hora, organizando a rotina ou realizando alguma atividade breve. Porém as voluntárias contaram que às vezes as crianças vão ao parquinho durante este tempo, o que as deixa agitadas. No dia desta observação a turma tinha permanecido em sala e encontravam-se presentes 16 crianças, dentre as quais 9 meninas e 7 meninos. Também se encontrava na sala a professora regente, que estava trabalhando em demandas profissionais próprias, mas que eventualmente participava da aula e também auxiliava as voluntárias caso necessário. Apurou-se se havia algum evento atípico naquele dia, que pudesse

alterar o comportamento das crianças em relação às demais aulas de inglês, e foi tomado nota de que se tratava da última aula de inglês do ano letivo.

Enquanto apresento-me as crianças se mostraram quase que indiferentes à minha presença, prestando atenção sem fazer nenhum questionamento, mesmo quando cedido o espaço para perguntas. Conforme o apêndice 6, pode-se observar que sentei no canto esquerdo (tendo como ponto de referência alguém que tem o quadro negro em sua frente), aproximadamente no meio da sala de aula. Inicialmente a ideia seria sentar-me ao fundo para não ser visualizada pelas crianças, no entanto não haviam carteiras disponíveis naquela posição e optei por não mover a mobília.

Pode-se entender a estrutura da aula como dividida em seis momentos: acolhida com a canção, introdução ao tema da aula, apresentação do vocabulário, explicação da folha de atividades, exposição das atividades concluídas em um mural, e a despedida com respectiva canção. É possível notar que uma das voluntárias lidera ligeiramente a condução da aula, talvez por características pessoais das duas, sendo uma mais introvertida do que a outra.

O primeiro foco de observação foi a exploração das habilidades de escuta, fala, leitura e escrita. Destaca-se que este aspecto é listado em primeiro lugar apenas por uma questão de organização, mas todos foram observados concomitantemente, do início ao fim da aula. A escuta das crianças é trabalhada à medida que as voluntárias se utilizam da linguagem do cotidiano de sala de aula em inglês, para dar comandos, chamar a atenção para alguma informação, elogiar, autorizar o início e anunciar o final das atividades. As músicas de saudação e também outras músicas em inglês que estão em alta no momento são outra ferramenta para trabalhar a audição. O vocabulário foco da aula é apresentado em inglês, e durante a realização das atividades as voluntárias fazem um trabalho importante de passar carteira por carteira interagindo com as crianças.

Essa interação costuma se dar através de perguntas sobre o conteúdo do dia, como por exemplo questionando se a criança gosta de Natal, já que esta celebração era o tema. Ao procurar conversar com as crianças, mesmo que com frases simples e respostas objetivas em inglês, trabalha-se não só a escuta como também a fala. A fala também é explorada quando as crianças cantam as músicas já conhecidas, também durante a apresentação do vocabulário todas as crianças são convidadas a repetir juntamente com as voluntárias. Aos poucos, a

comunicação vai sendo promovida em inglês, como em conteúdos que já dominam: as cores, os animais, os números. Foi possível observar as crianças contando em voz baixa em inglês ao realizarem as atividades da folha. Quanto à leitura e à escrita, percebe-se que não são estimuladas na aula de inglês. E sobre a prevalência do trabalho entende-se que a escuta é mais estimulada, seguida pela fala.

Sobre a alternância entre as línguas, prevalece o uso do português, contudo em determinados momentos utiliza-se mais o inglês, como no caso da apresentação do vocabulário novo. Conforme mencionado, as voluntárias procuram circular entre as carteiras questionando as crianças em inglês a respeito do vocabulário e das atividades da aula. Também procuram recuperar conteúdos já trabalhados. Logo no início da aula, as voluntárias recorrem a mim diante de dúvida quanto à pronúncia de um dos vocabulários da aula (*barba*, em inglês *beard*). Respondo com a pronúncia que digo achar ser a correta, na tentativa de esquivar-me de interferir na aula, e logo sugiro que as adolescentes expliquem da forma que conhecem e julgam adequada. Mais tarde outro vocabulário da aula é apresentado com dificuldade (Natal, ou seja, *Christmas* com o som do “t” presente na fala).

A observação de como as voluntárias procedem para correção das crianças que cometem erros teria sido o próximo ponto a ser descrito, porém não foi possível observar nenhum momento com estas características nesta aula. Com relação ao uso de algum método de ensino de línguas, certamente o mais próximo seria o comunicativo, com alguns distanciamentos. Percebe-se que as aulas definitivamente não têm a gramática como foco, mas para se enquadrarem perfeitamente nas premissas comunicativas precisariam acentuar o envolvimento da fala das crianças. Há presença de folha de exercícios que, apesar de não serem extensas ou esgotantes, ainda fazem referência ao universo adulto e à necessidade de documentar o aprendizado, que não necessariamente é um registro eficiente para o ensino de crianças. Os pormenores dos exercícios presentes nesta folha serão discutidos na análise dos dados.

Os aspectos lúdicos das aulas e o uso de recursos semióticos compuseram o roteiro de observação separadamente, mas pela proximidade dos temas serão apresentados juntos. O tema natalino é certamente um sucesso entre as crianças, facilitando que elas se sentissem engajadas na aula até por conta de ser um

conteúdo que estavam vivenciando naquele período. Outra estratégia de apropriação que conecta os aspectos externos da sala aos internos é o uso de músicas em inglês que estão em alta, e provavelmente as crianças já haviam escutado fora da escola. As músicas de saudação, carregadas por expressões faciais, gestuais e corporais como um todo, também são um ponto forte da aula, agradando as crianças que já conseguem até acompanhar cantando.

Observa-se a interação das voluntárias com as crianças de forma bastante carinhosa, com abraços e beijos para cumprimentar e despedirem-se – talvez esta situação tenha se intensificado por conta de ser a última aula do ano e ambas as partes já estarem saudosas. As voluntárias procuram ter um momento individual com cada criança, seja sanando dúvidas em relação às atividades ou estimulando-as com pequenas perguntas em inglês. As crianças procuram mostrar suas atividades para as voluntárias ao concluírem.

Observa-se também a figura da regente em sala, que é solicitada por algumas crianças sobre autorização para tomar água, ajuda para amarrar o cadarço ou para passarem álcool em machucados. A regente pouco interfere no andamento da aula, apenas quando as crianças a procuram ou logo no início quando pergunta se as voluntárias precisarão de lápis de cor e em seguida pega o material no armário - ou seja, ela se coloca à disposição das adolescentes.

Em geral, as práticas adotadas pelas voluntárias, que na verdade são orientações da escola C, atendem as expectativas do público. São músicas, histórias, desenhos, pintura à lápis, entre outras, garantindo uma variação razoável no repertório da aula, o que deixa as crianças envolvidas. Inclusive, o relativo silêncio observado em grande parte da aula é um indicativo considerável de que o plano de aula, com variação constante das atividades propostas, encontra as expectativas de crianças desta idade, as quais têm dificuldade em permanecer muito tempo trabalhando sob um mesmo comando e tendem a se distrair. A aula inicia com bastante silêncio por parte das crianças, que permanecem sentadas. O barulho aumenta um pouco, mas ainda fica dentro de um limite razoável para crianças tão novas. A regente e as voluntárias precisam pedir silêncio e atenção poucas vezes, principalmente mais ao final da aula – provavelmente quando as crianças já estão se cansando. Neste momento as voluntárias lembram as crianças de que eles estão perto, então não precisam falar alto umas com as outras.

B) Questionário de Trajetória Profissional

Apresenta-se a trajetória das voluntárias aqui denominadas de V1 e V2, as quais atuam em dupla ensinando na escola B, que já as acolheu no passado enquanto alunas do EF. Ambas são do sexo feminino, tinham 16 anos e frequentavam o 2º ano do EM, sendo a experiência como professoras voluntárias a primeira que vivenciam em suas carreiras profissionais. Na época da geração de dados (novembro de 2019), V1 e V2 estavam completando um ano de atuação na escola B.

A V1 afirma ter frequentado o curso básico de inglês, enquanto V2 o avançado. Em termos de preparação para ensinar a língua para crianças, V1 mencionou não ter participado de nenhuma capacitação e que gostaria de participar para de um curso básico para trabalhar com as crianças. Já V2 lembra da capacitação fornecida pela escola C, que faz parte do delineamento do projeto, visando desenvolver os voluntários para que assim eles possam refletir seus aprendizados na prática com a comunidade. V2 refere não sentir necessidade de outras capacitações para atuar com o ensino de inglês na EI. Nota-se que V1 não entende o curso e o acompanhamento semanal que recebe da escola C como uma capacitação, apesar de serem de frequência obrigatória para os voluntários atuantes e terem sido apontados por V2 como uma oportunidade importante.

Quando questionadas sobre o motivo de terem se juntado ao projeto voluntário, V1 lembra sobre sua afinidade com crianças desde muito tempo atrás e percebe que é uma oportunidade de crescimento para as crianças e para a própria adolescente. Por outro lado, V2 cita aspectos referentes à manutenção e aprimoramento da língua para si mesma, afirmando ter aprendido à medida que ensina crianças que não tinham contato anterior ou possibilidade de aprender inglês. Esta voluntária sente-se grata pelo projeto e refere que “(...) ver que a criança está conseguindo aprender e pronunciar certo as palavras não tem preço!”.

C) Entrevista

As voluntárias 1 e 2 foram entrevistadas separadamente, porém optou-se por apresentar as respostas de ambas de forma concomitante, já que são relatos do mesmo contexto. Assim também espera-se otimizar a análise dos dados que será realizada na sequência. A duração da conversa com a V1 foi de 26 minutos,

apenas dois minutos a mais do que com a P, já com a V2 foram 46 minutos. Em geral as respostas da V1 são mais objetivas e as da V2 ricas em detalhes, provavelmente por uma questão de personalidade delas. Enquanto a última se mostrou confortável com a pesquisa e bastante comunicativa, a V1 revelou-se tímida e ao ser convidada para a entrevista solicitou maiores informações sobre o conteúdo desta (sendo inclusive disponibilizado o roteiro para ambas, com o objetivo de que os níveis de insegurança e ansiedade da V1 fossem reduzidos).

O primeiro questionamento foi acerca das habilidades trabalhadas em sala, procurando ordená-las da mais estimulada para a menos e apresentando exemplos de como trabalham cada aspecto. V1 identificou a escuta como a principal, seguida da fala, e preferiu não enumerar a leitura e a escrita pois acredita que não sejam objetivos da aula – apesar de as crianças mostrarem que possuem interesse. Como exemplo de exercício para a escuta do inglês trouxe o trabalho com as músicas e o próprio uso de inglês pelas voluntárias, e quanto à fala defendeu que o formato interativo das aulas direciona as crianças a praticarem a língua.

Já a V2 colocou a escuta e a fala lado a lado, ambas em primeiro lugar – e também preferiu não atribuir frequência às práticas de leitura e escrita por entender que não são parte do objetivo da aula. A V2 explica os motivos que para ela justificam não trabalhar a leitura, por conta de não realizarem a leitura nem na L1 e por não poderem contar com o conhecimento dos pais para estudar inglês, e a escrita, já que as crianças pouco escrevem em português, apresentando letras e números ainda em formato espelhado. Com relação à escuta, mencionou a apresentação do vocabulário por meio dos *flashcards* como um momento de trabalho com esta habilidade, reportando que as crianças gostam muito destes cartões e prestam atenção neles. Para fins de fala, a V2 cita o uso do inglês em sala de aula, principalmente nos cumprimentos e atividades de rotina, porém observa que a utilização do inglês é flutuante.

A respeito do uso do inglês, V1 diz que procura adentrar à sala já utilizando o inglês (reforçando o que a colega fala, sobre os cumprimentos em inglês) e também para explicar o vocabulário da aula. Aqui há uma divergência entre as voluntárias, pois a V2 diz que os conteúdos novos requerem o uso do português, já que desconhecidos. Para a V1, nos demais momentos o português prevalece pois entende que as crianças não seriam capazes de compreender muito em inglês já que é o primeiro ano da turma no projeto. A V2 lembra o caso de palavras

semelhantes ao português, que por isso tornam-se fáceis de usar, a experiência de ensinar as frutas como um momento difícil, e menciona números e cores como temas que as crianças já dominam.

A V2 explica ainda que procura misturar as duas línguas na mesma frase, acreditando ser o correto e mais prudente do que repetir a mesma frase duas vezes, na L1 e na L2. Mozzillo (2015) valoriza a prática conhecida como *code-switching* (ou seja, a capacidade de adotar o uso alternado da L1 e L2) destacando o fenômeno como uma estratégia de adaptação natural aos usuários de mais de uma língua, que em sala de aula facilita o aprendizado na abordagem comunicativa, sem contudo ferir os aspectos gramaticais de cada uma.

A entrevista prossegue com a V1 explicando sobre como procede para correção dos erros das crianças e dizendo ser uma tarefa difícil devido ao tamanho da turma. Ela afirma que procura não dar respostas, mas explicar de modo que elas consigam apresentar a versão correta. A V1 fala de um erro hipotético, como a confusão entre cachorro e gato, e diz que a abordagem dela seria apresentar *flashcards* com os dois animais, repetindo o nome de cada um em inglês. Nesse momento percebe-se que o exemplo não reflete exatamente o modo como ela diz trabalhar. Já a V2 diz concentrar sua atenção às crianças com mais dificuldade, por entender que algumas cometem menos erros e, por consequência, precisam menos da presença das voluntárias no processo de aprendizagem. Uma estratégia apontada é a valorização das respostas corretas, que são reforçadas por meio da repetição. Quando percebe uma das crianças cometendo algum equívoco, procura direcionar a atenção da turma para a resposta correta fornecida pelas outras.

A quarta questão deixou as voluntárias reticentes, provavelmente por se tratar de um assunto que elas não têm tanto suporte para discutir: métodos de ensino. A V1 citou brincadeiras, músicas, brinquedos, bonecas, bichos de pelúcia e objetos diversos como aliados das voluntárias para ensinar. A pesquisadora perguntou se a V1 poderia especificar alguma estratégia já adotada, e falou-se em batata quente e corrida dos bichos (em que cada criança deveria se locomover conforme o animal atribuído a ela). Sobre as músicas, ela lembrou que além das de rotina para o início e final das aulas, também tocavam músicas populares em inglês, para as crianças ouvirem enquanto trabalham nas folhas de atividade – e que as crianças elogiavam e pediam que tocassem sempre. A V2, que foi a entrevistada mais comunicativa dentre as três, não forneceu respostas sobre e, mesmo após ser

estimulada a dizer o que ela pensava sobre e ser reforçado o fato de não existirem respostas corretas ou incorretas, afirmou que não saberia responder.

Os próximos tópicos explorados foram a ludicidade e os recursos semióticos, que fizeram a V1 retomar a questão do uso de brinquedos, histórias, jogos (da memória, com o uso de *flashcards*, etc) e mímica. Já a V2 cita o interesse das crianças pelas práticas de repetição dos *flashcards*, que diz ser uma das favoritas delas. Ela compartilha uma atividade de imitação dos animais que diz não ter corrido bem, mas não conseguiu apresentar mais detalhes, mesmo quando perguntada. A V2 volta a falar da corrida dos bichos, citada anteriormente pela V1.

Procura-se explorar também a interação das voluntárias com as crianças, a qual a V1 avalia como boa e inclui a relação com a professora regente como positiva também. Ela confessa que a interação pode ser mais turbulenta em certos dias, que às vezes determinadas crianças não as obedecem, mas que em geral as voluntárias são respeitadas. A V1 recorda que no início havia timidez de ambas as partes, mas que aos poucos construíram uma boa relação. A V2 também cita que as crianças eram tímidas no início do ano letivo, especialmente as meninas, que mal cantavam as músicas de saudação e hoje até as dançam. Ela explora a construção do vínculo com as crianças, que não tinham o costume de solicitar ajuda, mas que, à medida que a V1 e a V2 compartilhavam que elas também tiveram dificuldades para aprender inglês, passaram a se identificar e confiar nas adolescentes. Mais uma vez o apoio da professora regente é valorizado (principalmente logo que iniciaram), por oferecer suporte para as voluntárias e, por vezes, se colocar no papel de aluna, buscando aprender a língua por meio das atividades de inglês propostas.

Em termos de práticas pedagógicas, a V1 relacionou o uso de objetos como indicadores de uma boa prática, já que os mesmos teriam papel fundamental na retenção do vocabulário. Ela contrapõe este exemplo com uma aula teórica, na qual entende que as crianças não aprenderiam significativamente. A V2 solicitou que a pergunta fosse formulada novamente, para que ela pudesse pensar sobre práticas pedagógicas, sua definição e exemplos. Ela abordou a necessidade de adoção de estímulos e recursos diversificados por parte do professor, evitando que os alunos fiquem desinteressados e cansados. Portanto, falou que apenas a utilização da própria fala como recurso para ensinar não seria suficiente, sendo indicadas fotos, ursos de pelúcia, *flashcards* e outros.

Sobre a avaliação das práticas que elas adotam em sala, a V1 citou o uso dos objetos já mencionados como presentes nas aulas dela e assim disse entender que aplica boas práticas. A V2 valorizou suas aulas, referindo-se a elas como não entediadas, dizendo que inclusive as voluntárias costumam se divertir, brincar e dar risada. Lembrou que certamente há dias em que as aulas não são excelentes e que as voluntárias saem de sala discutindo sobre como melhorar. Aqui ela empresta seu olhar de aluna para entender a sua figura de professora, e diz não gostar de professores que falam por muito tempo sem trazer atividades práticas, justificando o uso de estratégias variadas. Pela primeira vez uma das voluntárias cita as reuniões semanais da escola C e também o curso ofertado pela escola mentora do projeto, avaliando estes momentos de formação como imprescindíveis para o andamento das aulas. A V2 relaciona as reuniões semanais com a responsável pelo projeto da escola C e com os demais voluntários atuantes como uma espécie de grupo de apoio, em que os participantes trocam experiências e aprendem uns com os outros. Sobre o curso de formação ela fala que, mesmo antes de estarem atuando, as duas já combinavam entre si a adoção de certas estratégias para as aulas futuras – e ressalta que isso de fato aconteceu, que atividades aprendidas no curso foram e são frequentemente aplicadas.

Discute-se a adequação das aulas à faixa etária das crianças, sendo o uso de brinquedos apontado pela V1 como o auge, que aliado a outros objetos, trazem dinamicidade, despertam o interesse e a criatividade para aprender. A V2 parte para a discussão do nível de dificuldade das atividades e menciona que nas primeiras aulas as voluntárias se surpreenderam ao perceberem que estavam aquém das habilidades das crianças. Nas conversas semanais com os demais voluntários, foi possível perceber que a turma em questão realmente tinha um desempenho um pouco acima média e então ajustou-se o nível de exigência. Ela destaca a importância de certo nível de dificuldade para prender a atenção das crianças e que diante dos desafios entre em ação a figura do professor para auxiliar. Contudo conta que o tempo às vezes pode ser um empecilho para a conclusão, ainda que as crianças sejam capazes de fazer as atividades, até porque algumas são apontadas como perfeccionistas (por exemplo, querem pintar dentro dos limites e preenchendo uniformemente todo o desenho). Quando iniciaram as aulas, ela diz que era comum as crianças cometerem algum erro na folha e logo quererem descartá-la. As voluntárias, que antes não estavam prevenidas com folhas extras,

passaram a levá-las e também adotaram a estratégia de entrega do lápis de escrever e da borracha, para na sequência fornecerem os lápis de cor e evitarem o desperdício de papel.

Com relação as atividades que o voluntariado com professora exige, a V1 lista apenas a questão de imprimir os materiais, que são elaborados pela coordenadora do projeto na escola C. As duas se revezam para imprimir a cada aula, não só por conta da responsabilidade da tarefa, mas também da divisão de custos, já que não recebem suporte para pagar pelas impressões. Por outro lado, a V2 é mais detalhista e compartilha a mudança no planejamento das aulas. Segundo ela, no início ambas se reuniam para discutir o conteúdo da aula e verificar possíveis adequações necessárias das atividades recebidas da escola C para a realidade da turma com a qual trabalham. Por exemplo, ela conta que já houve atividades propostas que ambas consideraram ativas demais e entenderam que as crianças ficaram muito exaltadas, motivo que as levou a redesenhar o plano de aula. Atualmente, a V2 refere que não é mais necessário que elas se encontrem pessoalmente, e a revisão do plano de aula que recebem da escola C é feita por meio de mensagens de celular, bem como a definição de quem levará eventuais materiais extras (os objetos, brinquedos e etc, além das atividades impressas).

Detalhando as responsabilidades e autonomia das voluntárias, a V1 reforça que recebem as instruções prontas, restando pouco a ser feito por elas além dos eventuais ajustes. Neste momento cita o mesmo exemplo apresentado pela V2, sobre atividades que estimulariam demais as crianças ao ponto de levar a um descontrole das voluntárias sobre a turma e a necessária alteração destas. Deve-se ressaltar que as adolescentes não são de fato obrigadas a seguir à risca o plano de aula fornecido, sendo livres para modificarem certos aspectos, mas mantendo grande parte das indicações que recebem por julgarem adequadas. A V2 esclarece que o fato de ajustar os planos de aula não significa que estes não sejam interessantes ou que o trabalho da coordenadora não seja de qualidade, porém certos ajustes são necessários para as voluntárias se sentirem confortáveis e capazes de lecionar. Ela lembra que ambas vivem a primeira experiência como professoras no projeto e por isso ainda estão em fase de aprendizado, mas ao mesmo tempo já se desenvolveram bastante. Atualmente conseguem ter ideais para acrescer à proposta inicial (como uso de outros objetos e criação de

flashcards) ou simplesmente alterar a ordem das atividades para um formato que entendam ser mais interessante para aqueles alunos.

Caminhando para o final de entrevista, discute-se a opinião das voluntárias sobre o ensino de inglês no Brasil e para a EI, os quais a V1 entende como necessários. Ela destaca a capacidade das crianças aprenderem nesta faixa etária, mencionando não só a retenção do conteúdo como também o interesse pelo conhecimento. A V2 avalia a educação para o ensino de inglês no país como péssima, comentando sobre a falta de estrutura para recebermos turistas e também quanto as dificuldades que o brasileiro enfrenta quando decide viajar, por não ter conhecimento da língua. Considerando o ano escolar em que as aulas de inglês começam na escola que frequenta, ou seja, no 6º, a voluntária julga que é um início tardio e inclusive com baixa carga horária. Ela compartilha o despreparo que sente nesta disciplina para o vestibular, entendendo que, pelo fato de o ensino iniciar apenas nos anos finais do EF, não é possível atingir níveis mais complexos das línguas. Também comenta sobre a abordagem dos professores, que às vezes julga como insatisfatória, exemplificando como experiência positiva a que teve com uma professora que procurava ensinar a pronúncia descrevendo o som de cada palavra em inglês de acordo com o alfabeto português. Ainda, comenta que os cursos extracurriculares gratuitos que existem costumam deixar a desejar, e que boas escolas de idiomas têm mensalidades altas.

No que tange às dificuldades, a V1 acredita que os maiores problemas são comportamentais, quando as crianças não prestam atenção nas voluntárias ou quando brigam entre si. Ela torna a falar da frequência das aulas, que não enxerga como uma dificuldade em si, todavia entende que deveria ser significativamente maior. A V2 pensa não existirem dificuldades significativas, já que os eventuais problemas que surgem durante as aulas costumam ser sanados na sequência. Para encerrar, a V1 fala que as facilidades do trabalho como voluntária estão ligadas ao conteúdo ser fácil e ao interesse das crianças. A V2 afirma que ambas conseguem ter o controle da turma, provavelmente pois sabem como agir diante das crianças baseadas na experiência que tiveram enquanto alunas, especificamente daquela escola. Este é um ideal do projeto, os adolescentes são destinados à aturem nas escolas municipais próximas de suas residências, que costumam ser as que estudaram durante o EF. Assim, este fator aparece inúmeras vezes como um conforto para a atuação das adolescentes, que se sentem

empoderadas por conhecer a identidade da escola e a postura que os professores costumam adotar, principalmente a respeito da disciplina nas crianças. A V2 ilustra o quanto se espelha em experiências anteriores vividas ali e na vida escolar como um todo, contando que diante de cenas de mau comportamento das crianças costuma ameaçar deixar a criança em sala durante o intervalo, o que segundo ela tem muita importância para as crianças e faz com que repensem suas atitudes.

D) Análise Documental

Em seu percurso histórico a escola B iniciou as atividades em 1980 como uma instituição particular confessional, status que manteve por anos com apoio da Prefeitura Municipal de Guarapuava para o pagamento dos funcionários e professores. A escola não efetuava a cobrança de mensalidades, porém contava com a contribuição espontânea da Associação de Pais e Mestres, além do seu próprio Instituto Educacional. No entanto, no ano de 2000 diversas razões levaram a mudança para escola municipal, mantendo a característica de atendimento à EI e aos anos iniciais do EF (ESCOLA B, 2016).

Em consulta ao PPP a escola apresenta somente seus objetivos gerais, não especificamente para a EI, sendo estes:

Promover a participação coletiva da elaboração e complementação do PPP. Abordar temas como respeito, justiça, solidariedade, paz, diálogo e honestidade com a comunidade. Viabilizar a igualdade de condições para permanência do aluno na escola, respeitando a diversidade, pluralidade cultura e as peculiaridades de cada aluno, no processo de ensino e aprendizagem. Integrar família – escola. Valorizar alunos, professores e funcionários. Aumentar o nível de aprendizagem dos alunos e também o índice do IDEB. Desenvolver o diálogo entre todas as instâncias colegiadas, buscando solucionar eventuais problemas (ESCOLA B, 2016, p.57).

Quanto à estrutura curricular, três eixos principais a guiam (identidade e autonomia, conhecimento de mundo e movimento) e os conteúdos são organizados em expressividade; coordenação e equilíbrio; arte visuais e música; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; e pensamento lógico-matemático. Todavia, não constam informações diretamente a respeito do ensino de LE. Em sua concepção filosófica-pedagógica, observa-se uma concepção interdisciplinar e totalizadora baseada nos princípios da educação ativa e relacionada aos interesses das crianças; ênfase na aprendizagem por meio da resolução de problemas; ação

educativa ligada à vida, e não para a vida; e incentivo à solidariedade em detrimento da concorrência (ESCOLA B, 2016).

Ao abordar o currículo da EI, o PPP (ESCOLA B, 2016) apresenta prontamente questões legais, como a Constituição da República Federativa (BRASIL, 1988) e a primeira vez em que se falou nos direitos das crianças de 0 a 6 anos e no dever do Estado e da família para garanti-los. A LDBEN (BRASIL, 1996) é resgatada para ratificar a EI como primeira etapa da educação básica, na qual se deve promover o desenvolvimento integral da criança (aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais) como forma de complementar o apoio da família e da comunidade.

Discute-se ainda a concepção de currículo, contrapondo os dois principais modelos: o tradicional e o crítico. O primeiro é o que mais se discorre sobre, já que apesar de ter sua origem nos Estados Unidos, é o que mais influencia o Brasil atualmente. Segundo a concepção tradicional, a escola poderia exercer seu papel atuando na compensação dos problemas da sociedade em geral, alterando seu foco do conteúdo para a forma, por exemplo ao centrar suas atividades em experiências, interesses e até mesmo nas diferenças das crianças de cada turma (ESCOLA B, 2016).

Seguindo para os materiais didáticos que compuseram a análise documental, no caso da escola B a própria escola C, mentora do projeto de ensino de inglês para crianças, fornece orientação detalhada para as voluntárias. Semanalmente são entregues o plano de aula detalhado com os passos a serem seguidos, cartões referentes ao conteúdo daquela aula (conhecidos como *flashcards*) e a folha de atividades a ser realizada pelas crianças. Não há livro didático a ser fornecido pelo município ou adquirido pelas crianças que fazem parte do projeto, sendo as próprias voluntárias responsáveis pela impressão dos materiais, arcando com este custo – a V1 e a V2 mencionaram que a cada semana uma fica responsável por esta tarefa e o respectivo pagamento.

Com a proximidade das celebrações natalinas na época da geração de dados, estabeleceu-se que as atividades envolveriam este contexto, principalmente por meio dos vocabulários pertinentes. O plano de aula estipulava: início da aula e contextualização do encerramento das aulas (a aula observada foi a última do ano letivo); introdução do tema, com uma história sobre o Natal, apresentação dos cartões com o vocabulário (gorro de lã, nariz, barba, cinto, presente, botas e um

doce típico natalino em alguns países - conhecido como *candy cane*), com as voluntárias pronunciando cada palavra e solicitando a repetição por parte das crianças – neste momento houve uma contextualização da diferença climática nos hemisférios, explicando o motivo de serem usadas gorro de lã em alguns países nesta época e justificando a presença deste tipo de vocabulário; realização da folha de atividades com dois exercícios: o primeiro onde as crianças deveriam contar quantas vezes cada imagem referente ao vocabulário da aula aparece na folha, escrevendo o número ao lado e o segundo onde elas poderiam desenhar seu pedido de Natal; encerramento da aula com a canção de despedida padrão (durantes as duas canções as crianças posicionam-se em círculo juntamente com as voluntárias e de pé cantam e dançam).

4.3. ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na presente seção encontra-se a análise dos dados gerados através dos instrumentos descritos e conforme a metodologia já apresentada. As práticas das escolas A e B participantes deste estudo - e indiretamente a escola C, parceira da última - foram correlacionadas entre si e também discutidas com base em outras publicações existentes, procurando-se alcançar os objetivos delineados. Para melhor responder aos três objetivos específicos que se pretende discutir com a análise das práticas, organizaram-se seções específicas para cada um.

Acredita-se, assim como Machado e Brito (2009), que o modo como as perguntas são redigidas em um questionário ou entrevista possa direcionar as respostas obtidas, motivo pelo qual os roteiros de ambos se encontram nos apêndices. Portanto, a análise dos instrumentos segue de modo a interpretar as respostas a partir dos questionamentos, tal e qual realizados, correlacionando-os.

4.3.1. Aproximações e Distanciamentos entre as Práticas

A primeira parte desta análise indica as práticas comuns às escolas, e de tal maneira as principais diferenças, procurando responder a um dos objetivos específicos deste trabalho. A partir dos instrumentos de geração de dados foram elaboradas as categorias, agrupando os temas mais recorrentes e pertinentes para

a pesquisa. Desse modo criaram-se as 3 categorias quantitativas (idade das crianças; carga horária das aulas; e número de crianças por turma) e as 9 categorias qualitativas: plano de aula; material didático; métodos e práticas; uso das línguas; implicações da presença de terceiros; correções; dificuldades; facilidades; e opinião sobre área de atuação. Sobre as categorias quantitativas, procurou-se justapor as duas primeiras com os dados levantados anteriormente neste trabalho acerca da realidade de Guarapuava. Para a terceira categoria quantitativa e para as qualitativas não foram gerados dados sobre o município como um todo e, por consequência, não foi realizada tal comparação.

Para além de um mero valor que acabe vazio e sem significado, a mensuração quantitativa – e em verdade também as categorizações qualitativas – é lembrada por Gatti (2012) como importante aproximação do fenômeno em foco, contudo não sendo o próprio problema. Procura-se aqui respeitar tal alerta e olhar além dos números na busca do significado que trazem. Assim, inicia-se a análise pelos dados quantitativos, buscando contextualiza-los para que revelem resultados além dos números.

A **primeira categoria quantitativa** descreve a idade das turmas envolvidas nas aulas de inglês, crianças de 4 anos (escola A) e 5 anos (escola B), ou seja, ambas do período compreendido como pré-escola. Quando questionadas sobre a mesma pergunta, as demais escolas do município tiveram dificuldade em precisar tal informação, sendo que aproximadamente 76% delas não souberam fornecer uma resposta. Deve-se lembrar que na altura o contato foi realizado por telefone, e o questionamento feito a quem atendesse a chamada e não necessariamente ao responsável pela EI na escola (para maiores informações retornar ao item 4.1.2). O restante das escolas (24%) ficou dividido entre respostas que indicavam crianças com aulas de inglês a partir dos 3, 4 e 5 anos, ou seja, as crianças mais novas não foram apontadas.

De fato, o que se observa na literatura é uma desvalorização generalizada da creche, com práticas para o ensino de inglês às crianças de até 3 anos ainda menos comuns do que a partir dos 4 anos, acompanhando a lógica geral para a educação nesta etapa (HADDAD, 2007). Na contramão, publicações na área do ensino de línguas indicam a primeira infância, que perdura até os 3 anos de idade, como o período mais propício para iniciar o desenvolvimento de habilidades

linguísticas, exatamente a faixa etária que comumente encontra-se desassistida (O'MUIRCHEARTAIGH *et al*, 2013).

Sobre a **segunda categoria**, as escolas A e B possuem em comum o fato de ofertar aulas de inglês por professores, que não os regentes da turma, uma vez na semana e com a duração de 50 minutos. A duração e a frequência das aulas em A e B correspondem às informações encontradas neste estudo sobre o município de Guarapuava em geral, onde 59% das escolas afirmaram oferecer aulas com estas características de tempo (para mais detalhes verificar o item 4.1.2). Por não se enquadrarem e nem se autodenominarem bilíngues, e também uma vez que não há legislação que regulamente e obrigue o ensino de inglês na EI (na verdade, nem para escolas bilíngues), a carga horária fica de fato a critério das escolas.

Concorda-se com as reflexões de Möller e Zurawski (2017) no que tange à ausência de legislações permitir a adoção dos mais diversos programas de ensino e de PPP que não contemplem os métodos pedagógicos, conteúdos, e outros pormenores a respeito do trabalho com o ensino de inglês na EI.

A respeito do número de crianças por turma, **última categoria quantitativa**, ambas respeitavam as normas estaduais, não ultrapassando o limite de 20 crianças de 4 e 5 anos de idade por professor (PARANÁ, 2014). Na data da observação encontravam-se 18 crianças na turma da escola A e 16 na da escola B. Apurou-se que na última haviam 4 faltantes, portanto, ainda se encontrava dentro do limite de 20 por professor. No caso da escola B, inclusive, duas voluntárias encontravam-se responsáveis pela turma, além da própria regente estar presente. Na ocasião do levantamento inicial de dados sobre as demais instituições do município, o tamanho das turmas não foi investigado.

Estudos apontam que turmas menores tendem a se beneficiar, especialmente no caso de uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas, mesmo por conta do tempo e frequência reduzida das aulas, onde dificilmente o professor teria a oportunidade de interagir com todas as crianças (BRITISH COUNCIL, 2019). Algumas estratégias podem ser adotadas para facilitar a interação, como no caso das voluntárias, que já tem como costume dividirem-se para passar pelas carteiras. É possível também adotar um mapeamento da turma, permitindo ao professor dosar sua atenção. Em outras pesquisas o número elevado de crianças em sala foi observado como condição geradora de desmotivação pela sobrecarga atribuída ao professor, porém não se discutiram números ideais para

cada turma – o que se acredita ser uma definição bastante subjetiva (LARROZA; SANTANA, 2020).

Passando para as categorias de análise qualitativa, corroboram-se os apontamentos de Graddol (2006) sobre a inexistência de um único modo de ensinar, de aprender, de apenas uma motivação, um plano de curso ou livro, de somente uma forma de testar proficiência e ainda de exclusivamente uma variedade do inglês a ser estudado. Dito isso, procura-se investigar e respeitar justamente o singular, o local e o pertinente à especificidade de cada contexto por entender-se que, ainda que fosse possível, não é papel do pesquisador ditar receitas e julgar o certo ou o errado.

A **primeira categoria qualitativa** inclui o plano de aula, revelando duas realidades distintas nas escolas A e B. Enquanto que na primeira a própria P referiu selecionar os conteúdos e as atividades, na escola B as voluntárias recebem instruções de aula e materiais didáticos preparados detalhadamente pela escola C. No primeiro caso, a P explicou que antes da aplicação de suas propostas de trabalho, a coordenadora costuma analisá-las e que costuma procurar certo alinhamento dos temas estudados com as outras professoras, para que as aulas de inglês tornem-se mais significativas. Apesar de não ter sido perceptível na aula observada ou nos materiais estudados, esta prática que é defendida por Montero e Rodríguez-Chaves (2017) principalmente quando aliada à uma abordagem comunicativa destes conteúdos. Passoni e Luz (2016) entendem a interdisciplinaridade como uma possibilidade de relacionar os conhecimentos na L1 para a L2, evidenciando que a última não se trata de uma ilha de conhecimento, mas que se encontra intimamente ligada à vida cotidiana.

As voluntárias da escola B, apesar de receberem instruções e materiais prontos, relataram que possuem autonomia para adaptar o previsto pela escola C. Ambas falaram sobre atividades que foram substituídas, recursos extras que elas idealizaram para as aulas e outras flexibilizações que justificaram ser necessárias para a turma com a qual trabalhavam. Outra responsabilidade das voluntárias é com a impressão do material que recebem, arcando inclusive com os custos, ao invés de contarem com o suporte da escola B ou C para tal. Aquino e Tonelli (2017) valorizam este encorajamento dos professores para que elaborem ferramentas e entendimentos que julguem adequados em suas práticas, ao invés de seguir manuais prontos, produzidos por terceiros alheios à realidade daquelas crianças.

A estrutura das aulas em A e B mostrou ser diferente quanto à variação das atividades propostas dentro do tempo de aula e do espaço da sala. Enquanto na primeira, resumidamente, a aula se baseou nas crianças sentadas pintando animais de estimação com lápis de cor, na segunda houve um repertório maior de propostas para as crianças, com momentos alternando entre músicas, contação de história, apresentação de vocabulário com *flashcards*, preenchimento da folha de atividades e exibição destas em mural, transitando por diversos espaços da sala, em pé ou sentadas. Observou-se a adoção de uma rotina para as aulas na escola B, por exemplo através do uso das canções finais e iniciais, o que Roth (1998) entende como benéfico para as crianças sentirem-se confortáveis, já que a noção de tempo ainda está sendo formada e a organização deste permite que elas saibam o que esperar, além de favorecer a percepção da passagem do tempo.

A P demonstrou sentir certa impotência, relatando que gostaria de aderir à outras práticas, estruturando suas aulas de maneira diferente, mas que teme não ser capaz de gerenciar a turma. Ela falou sobre o uso de tesouras e colas, mencionando evitar por saber que poderia ser perigoso e por conta da incapacidade de monitoramento de todas as crianças sozinha, incluindo aqui a sujeira e a necessária limpeza da sala de aula após atividades deste tipo. Descartou ainda o deslocamento para outros espaços da escola, tendo exemplificado seu interesse pela sala de vídeo, que acaba não utilizando pelo tempo que envolveria levar as crianças até o local e a dificuldade em acompanhá-las sozinha. Destaca-se que, ainda que outras duas funcionárias da escola se encontrassem em sala de aula no momento da observação, estas não apresentaram envolvimento direto com a aula de inglês - na categoria cinco serão discutidas as implicações da presença de terceiros em sala.

O material didático compõe a **segunda categoria** de análise, sendo apurado que as duas escolas não possuem um livro didático a ser seguido pela professora de inglês ou voluntárias. Em conversa informal com a coordenadora da escola A, esta explicou a ausência apenas por conta do encarecimento que ocasionaria para os pais, tendo afirmado ainda que nas demais aulas com a professora regente as crianças utilizam uma apostila, já que, segundo ela, os pais prezam pelo registro das atividades. Diante da inexistência de um livro a ser adotado, a P afirmou buscar na internet recursos para suas aulas, como na ocasião da aula observada. A P havia feito a impressão de figuras de animais em preto e branco, as quais ela

mesma recortou, dividido o corpo em partes separadas. Para as crianças restava a tarefa de colorir e organizar a montagem do esqueleto do animal sobre a mesa, para na sequência sinalizar à P que a colagem já poderia ser feita por ela – conforme instrução. Com relação ao pôster contendo o conteúdo da aula, este foi fixado pela P logo que chegou, porém não foi utilizado como referência para trabalhar o vocabulário. Para as crianças ao fundo, o conteúdo deste não era de fácil visualização.

A P explicou que procura contar histórias de livros que ela mesma traduz para o inglês, o que revela a falta de materiais para o ensino destas crianças, seja por não existirem ou não estarem à disposição dos professores nas escolas. Esta conhecida carência, não só de materiais como de parâmetros, exige que em inúmeros casos os professores se desafiem a elaborar suas aulas a partir da estaca zero.

Aquino e Tonelli (2017) discutem o desafio das muitas atribuições aos professores, incluindo aqui o planejamento de aulas e a elaboração de materiais. Para a produção de recursos é fundamental o conhecimento das teorias de desenvolvimento infantil em seus aspectos físicos, cognitivos, em termos de habilidades e sobretudo, singularizando tais conhecimentos à cada criança como um ser único. Do contrário, quando as atividades não são variadas ou não encontram as expectativas das crianças, deixam de prender a atenção delas e repercutir em aprendizados consolidados (QUEIROZ; CARVALHO, 2010). Reforça-se que a reivindicação por recursos que auxiliem os professores a desenvolverem suas práticas tem como grande princípio a adequação destas à fase de desenvolvimento infantil, caminhando justamente no sentido oposto da adoção de manuais na íntegra, com atividades prontas de registros escritos.

Na escola B as folhas de atividades são uma prática comum, apesar de não ocuparem todo o tempo de aula, sendo conciliadas com atividades de outros gêneros. Talvez o ponto mais relevante do uso das folhas de atividades nesta escola, seja a atitude das voluntárias de interagir sobre o assunto em inglês com as crianças durante o preenchimento. Outro recurso bastante presente são os *flashcards*, geralmente indicados pela escola parceira C ou então buscados pelas voluntárias, já que estas acreditam no grande potencial destes.

Há de se destacar a estratégia de impressão de folhas de atividades extras, sejam elas com conteúdo diferente, conforme citado na escola A, ou contendo os

mesmos itens, conforme a B. Segundo Roth (1998), o hábito de prevenir-se com exercícios adicionais é bastante útil para aquelas crianças que costumam finalizar muito antes das demais e ainda às que costumam solicitar uma nova folha por acreditarem ter cometido um erro irremediável. Contudo, neste último caso a abordagem das voluntárias também merece atenção, visto que elas passaram a orientar as crianças a utilizarem o lápis de escrever em primeiro lugar, podendo então utilizar a borracha caso necessário e evitando o desperdício de material.

Questiona-se este ato de registrar como uma necessidade das crianças no processo de aprendizagem ou uma imposição do mundo adulto. A P fala inclusive que costuma mudar as atividades que propõe de um ano letivo para o seguinte por conta da possibilidade de os pais reconhecerem o exercício, já que é comum irmãos estudando na mesma escola. Considera-se que possíveis alterações sejam adequadas a cada ano, por entender que os interesses e as características das turmas podem variar, mas não devido à demanda dos pais. Assim, revela-se uma preocupação excessiva com o que os responsáveis pensam, ao invés de pensar na criança em si, apreensão comum aos contextos privados de ensino onde parece ser estabelecida uma relação de compra e venda com os pais, que se tornam os consumidores finais da mercadoria ensino (SCHEIFER, 2009).

A exploração do pôster fixado em sala, por exemplo, viabilizaria um leque de práticas com o vocabulário, que possivelmente atraíram mais a atenção das crianças do que o trabalho com folhas de atividades, porém deixariam de registrar vestígios do trabalho em sala. Scheifer (2009) coloca que há um entendimento por parte dos pais de que o lúdico é essencial para as crianças aprenderem, relacionando-o ao prazer, interação e motivação, porém parecem não estar convencidos de que atividades no papel possam limitar a exploração da ludicidade.

Na sequência, na **categoria três** trata-se dos métodos e práticas. A discussão sobre métodos mostrou-se desafiadora para ser explorada durante a entrevista, provavelmente por não existir uma clareza sobre um método empregado nas aulas das escolas A e B e também pelo fato de a observação ter sido restrita a uma única aula. A própria P, a qual tem formação para atuar como professora, não discorreu muito acerca do tema, citando apenas o método comunicativo como o que provavelmente se encaixe melhor com as suas aulas. A V1 abordou as práticas com brincadeiras, músicas, brinquedos, bonecas, bichos de pelúcia e objetos diversos como aliadas das voluntárias para ensinar, deixando o método em si de

lado. A V2, ainda que tenha sido bastante participativa durante a entrevista, não forneceu nenhuma resposta sobre, mesmo após ter sido estimulada a compartilhar o que pensava.

Todavia, a ausência de respostas imediatas e prontas acerca dos métodos de ensino de inglês nas escolas não é avaliada de forma negativa. Conforme Ur (2013), considera-se contraproducente e desnecessária a imposição do uso e delimitação de métodos, sendo preferível que cada professor desenvolva e aplique as estratégias que melhor cabem, segundo o seu entendimento enquanto profissionais. Desse modo, as metodologias elaboradas pelos educadores dentro das quatro paredes de uma sala de aula, por meio de embasamento metodológico e teórico, devem sobressair-se aos métodos registrados em livros de terceiros, fazendo valer o depoimento das três entrevistas sobre a forma que conduzem as aulas na prática.

Para o entendimento da ludicidade presente nas práticas, são retomados alguns tipos de linguagem lúdica previamente expostos e utilizados como referência para a elaboração do roteiro de observação e de entrevista. Finardi e Gil (2005), tratam da apropriação (ligando as realidades de dentro da sala com às externas); performance (apropriação de diferentes vozes e personalidades); jogo de palavras (brincando com as palavras, o que às vezes faz sentido em apenas uma das línguas e não pode ser traduzido); comentários engraçados (criados e imediatamente utilizados para aquela situação); e anedotas (situações reais engraçadas, que não precisam ser criadas pois aconteceram de fato).

A geração de dados permitiu o reconhecimento das apropriações em ambas as escolas. Na escola A, ao abordar o peixe enquanto um animal de estimação, a P fez referência à uma história contada recentemente sobre uma criança que foi pescar, e na B entende-se que o fato de as voluntárias tocarem músicas famosas e atuais em inglês também aproximou o contexto de sala de aula ao externo. Os demais tipos de linguagem lúdica apontados por Finardi e Gil (2005) não foram registrados.

Ao lado dos recursos lúdicos, Canagarajah (2013) também convida a pensar nos recursos semióticos presentes na ação pedagógica, responsáveis por sustentar uma comunicação que transcende o trivial uso das palavras. Neste estudo foram apontadas as mímicas, ainda que não tenham sido observadas na aula em questão, apenas compartilhadas como uma prática comum pela P e pelas

voluntárias; e as expressões e gestos, utilizados na escola B, ambos no momento das músicas de saudação e despedida.

Aquino e Tonelli (2017) entendem que o enfoque lúdico seria a característica principal das aulas para crianças de 3 a 6 aos, o qual é detalhado por Carvalho (2009) ao reforçar a entonação, gestos e expressões faciais como recursos que auxiliam na compreensão de palavras e frases desconhecidas. Porém, segundo Queiroz e Carvalho (2010) e Araújo e Ferreira (2019), não somente a postura do professor, mas também o tipo de atividades propostas precisaria estar alinhado para favorecer a aprendizagem, merecendo destaque os jogos, brincadeiras, histórias infantis e desenhos – os dois últimos verificados na escola B. Ao contrário da imagem que se tem das atividades lúdicas e jogos com o propósito único de entretenimento, estes precisam ser encarados como atividades altamente motivadoras e construtivas no processo de aquisição de L2 (FIGUEIRA, 2010).

A **quarta categoria** abarca o uso da L1 e da L2 pela professora ou voluntárias e pelas crianças, além das habilidades linguísticas estimuladas em sala. Nas escolas A e B as responsáveis pela condução da aula utilizaram sobretudo o português, com o uso ligeiramente mais frequente da L2 pelas voluntárias na escola B, do que pela P. Em ambos os casos se percebeu o uso do inglês para a apresentação do vocabulário da aula, tendo sido sustentado o uso da L2 para trabalhar estes conteúdos específicos dentro de frases e um contexto geral de uso da L1. Contudo, em entrevista a V2 mencionou o uso português para o ensino de novos vocábulos, o que difere do depoimento da V1 e dos registros de observação.

Na escola A, a P utiliza o inglês para elogiar a conclusão das atividades por parte das crianças, sendo o uso do restante do vocabulário pertinente à rotina escolar e também às instruções para a realização das atividades observado em português. A P explicou que há uma regra sobre o uso e afirmou existir uma variação, a depender do tema da aula e do comportamento das crianças. Destacou que no passado já teve o hábito de usar a L2 com mais frequência, mas que percebeu que as crianças tinham dificuldades e por isso aumentou o uso da L1.

Na escola B foi possível notar o resgate de conteúdos já aprendidos na L2, como números e cores, e também expressões do dia a dia, como cumprimentos. Souza *et al* (2008) consideram a agilidade para identificar o potencial de momentos para a revisão de conteúdos como louvável, principalmente por permitirem a aplicação de conteúdos em situações reais, tornando o aprendizado significativo.

Certos conteúdos, por sua similaridade na L1 e L2, foram apontados pela V2 como mais fáceis de serem praticados em inglês. Sobre o uso combinado das duas línguas, esta também comentou incluir as duas na mesma frase, por acreditar ser o correto.

De fato, o português ainda prevalece sem dúvida alguma, e a V1 associa este fato à impossibilidade de as crianças compreenderem a L2, já que inseridas há menos de um ano nas aulas de inglês do projeto. Talvez a justificativa da voluntária seja um dos fatores implicados, porém esta situação de sobreposição do português não diz respeito unicamente às voluntárias e à professora participante deste estudo, demonstrando a realidade das salas de aula para o ensino de LE no Brasil. Outros estudos indicam que a L1 ocupa significativo espaço no discurso das crianças e também dos professores, o que remonta às questões de formação já debatidas (BRITISH COUNCIL, 2019).

Quanto ao uso da língua por parte das crianças, a P relatou uma mudança ao longo do ano letivo, notando o desenvolvimento significativo delas a partir do segundo semestre na escola A. Na escola B, a V2 comentou sobre a participação crescente das crianças, que aula após aula perderam a timidez. Souza *et al* (2008) argumentam que essa mudança é esperada e pode ser potencializada de acordo com o discurso e material utilizado pelos professores, ou seja, que a atitude deles é responsável pelo incremento nas interações e consequentemente no desenrolar das práticas pedagógicas.

As quatro habilidades linguísticas foram investigadas, sendo a exploração da escuta e a fala na L2 as mais presentes. Nas entrevistas P considerou a fala como mais estimulada, V1 optou pela escuta e V2 atribuiu às duas, conjuntamente, o primeiro lugar. Ao observar a escola A percebe-se que a escuta é claramente a principal habilidade a ser trabalhada nas aulas, e em entrevista a P trouxe como exemplos de atividades as de *listening* e músicas. Ao visitar a literatura a respeito do tema, encontra-se a defesa das habilidades de escuta e fala como fundamentais para o início do processo de aquisição de L2 por crianças (SCARAMUCCI *et al*, 2008).

Observa-se que na escola B as voluntárias trabalham com a escuta a partir da interação em inglês que incentivam ao tratar de questões do cotidiano de sala de aula. Outra atitude relevante é a passagem pelas carteiras das crianças enquanto estas realizam suas atividades. As voluntárias aproveitam este momento

para iniciar diálogos simples sobre o conteúdo que está sendo discutido, promovendo a escuta das crianças. No discurso da V1 encontramos o trabalho com músicas como uma forma de estimular a escuta e a V2 coloca que a apresentação do conteúdo com *flashcards* também promove o desenvolvimento desta. Em suas pesquisas, Carvalho (2009) registrou o aumento significativo da interação das crianças com o professor de inglês, especialmente por conta da adoção de recursos lúdicos de interesse para a E1 e por permitir o uso da L1, que gradual e naturalmente passou a abrir espaço para a comunicação na L2.

Acredita-se que o estímulo dos professores utilizando a L2 seja um grande influenciador no uso pelas crianças, fato que permite entender a diferença do uso entre as crianças da escola A e B. Ainda que com pequena variação, notou-se que na escola B as crianças falavam mais em inglês, possivelmente por conta de as voluntárias estarem as motivando para tal ao conversarem com a turma na L2 – outra possibilidade que poderia ter sido explorada diz respeito ao uso do inglês para a comunicação entre a V1 e a V2. Na escola A, a fala foi apontada como principal alvo das práticas e a P citou que procura fazer questionamentos com o intuito de estimular a resposta das crianças em inglês. Observou-se que quando uma criança se comunica em inglês, frequentemente a P repete tal palavra ou frase, provavelmente para reforçar este hábito e ainda como maneira de corrigir sutilmente a pronúncia. Em situações assim Lightbown e Spada (2013) visualizam ainda a oportunidade de expandir o repertório das crianças, com a repetição do que falam somada à adição de novas informações na frase.

Na escola B a repetição é estimulada por parte das voluntárias para com as crianças, por exemplo, ao apresentarem um vocabulário. A V1 destacou o formato interativo das aulas, que leva às crianças a falarem, e o depoimento de V2 complementa o da primeira voluntária, ao mencionar o uso do inglês nos cumprimentos e nas atividades de rotina. A V2 lembrou que a atitude das crianças se expressarem em inglês não é uma constante, com uso reduzido em determinados dias.

A escrita e a leitura das crianças apareceram como coadjuvantes no processo de aprendizagem da L2, sendo enumeradas pela P como a terceira e quarta, respectivamente, na lista de prioridades das aulas. Na escola A não é exigido o domínio da escrita em inglês, porém trabalha-se ocasionalmente com a introdução desta através de atividades pontilhadas. Sobre a leitura a P citou que as

crianças ainda não a dominam na L1 e, portanto, prefere não a trabalhar, procurando escrever palavras no quadro apenas ocasionalmente como forma de motivar as crianças a terem curiosidade sobre. O depoimento de P foi condizente com os registros anotados durante a observação.

As voluntárias na escola B também não adotam práticas de escrita e leitura, tendo as duas optado por não enumerar estes dois itens por acreditarem não ser o objetivo das aulas – destaca-se que as entrevistas foram realizadas separadamente. A V1 afirma que há relativo interesse das crianças, e a V2 defende que não se deva trabalhar com estas habilidades linguísticas na L2 até estarem desenvolvidas plenamente na L1. Com relação a este aspecto, Dastgahian e Rostami (2013) apresentaram evidências a partir de estudos de caso para a não alteração do processo de aprendizado da L1 diante de uma situação de bilinguismo precoce, indicando que não haveria necessidade de preocupação com a estabilidade da escrita ou leitura na L1 para então introduzi-las na L2. Yeung e Chan (2012), no entanto, constaram um incremento no aprendizado L2 a partir de uma L1 melhor estruturada, situação que Jang (2019) entende como possível somente se o contexto de aprendizagem permitir esta transposição, valorizando os saberes pré-existentes da criança. Desse modo, entende-se que a opção por não trabalhar a leitura e a escrita destas crianças na L2 tenha uma relação estreita com a faixa etária e o desenvolvimento delas, que ainda não se mostram maduras o suficiente para adquirir tais habilidades, independente da língua em questão. Em outras palavras, o uso do inglês por parte de crianças nesta faixa etária estaria de fato relacionado mais com a práticas de gêneros primários (orais) do que secundários (escritos).

Outra questão de relevância apontada pela V2 diz respeito à cobrança no desenvolvimento do inglês destas crianças e a ausência de suporte familiar. Segundo ela, na maioria das famílias não há um membro capaz de oferecer auxílio em dúvidas e atividades em inglês, portanto não seria possível aumentar o nível de exigência destas crianças. Nota-se, realmente, que o discurso dos pais costuma ser carregado de expectativas para as aulas de inglês como uma oportunidade de os filhos se prepararem para o mercado de trabalho, e desde já desenvolverem uma habilidade linguística que não foi possível para a geração que os antecede (RAJAGOPALAN, 2011; CAMPOS, 2014).

A **quinta categoria** revela as implicações da presença de terceiros, envolvidos no contexto de aprendizagem indiretamente. Incluem-se aqui as professoras regentes e a auxiliar, a pesquisadora e os pais das crianças. Além da P e das voluntárias V1 e V2, outras pessoas estavam em sala durante a observação. No caso da escola A, tratavam-se da professora regente e de sua auxiliar, e estavam envolvidas na organização da rotina da turma, como na distribuição das garrafas de água que as crianças portavam em suas mochilas, leitura e resposta às mensagens das agendas das crianças, e outras preparações de materiais e atividades. Em entrevista registrou-se que esta costuma ser a postura da professora regente e de sua auxiliar durante as aulas de inglês, apesar de a P dar a entender que a ajuda delas seria útil e poderia implicar inclusive na adoção de práticas mais elaboradas, refletindo em benefícios para as crianças. Farias *et al* (2008) defendem a valorização das aulas de inglês, merecendo consideração equivalente aos demais momentos de aprendizagem. Dessa forma questiona-se a impossibilidade de a P contar com o apoio de uma professora auxiliar, que se encontra em sala durante as aulas de inglês, mas que parece ter seu papel exclusivamente ligado às atividades da regente.

No caso da escola B, a professora responsável pela turma fez pequenas contribuições, como alcançar materiais para as crianças realizarem as atividades, e inclusive participou de alguns momentos da aula procurando aprender a língua, como na canção de saudação. O suporte dela foi destacado positivamente pelas voluntárias e a V2 chegou a mencionar que se não pudessem contar com alguém como ela não teriam conseguido administrar as aulas.

Nos dois casos a ideia de uma observação passiva foi ligeiramente frustrada, visto que na escola A as crianças recorreram à pesquisadora e na B as voluntárias o fizeram. Sobre a primeira escola infere-se que, pelo fato de as crianças já terem perdido o foco e o interesse pela atividade proposta, tenham visto a interação com alguém novo na sala de aula como interessante. Estudos clássicos na área da EI apontam que o tempo de concentração de uma criança pequena costuma ser realmente breve, sugerindo atividades curtas trocadas com frequência (ROTH, 1998; CARVALHO, 2009). Ao considerar as crianças dos dias atuais, entende-se que esta variação seja ainda mais urgente, já que se tratam de sujeitos com uma inquietude natural da faixa etária exacerbada pelo mundo digital que a cada momento oferece estímulos mais convidativos (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009).

Contudo, a primeira criança a tomar a atitude de levantar-se e dirigir-se até a pesquisadora o fez logo nos primeiros minutos da atividade, o que pode representar um comportamento típico para crianças de até 6 anos, que tendem a interromper atividades na busca por atenção (ROTH,1998). O fato de as crianças da escola A terem buscado se comunicar com a pesquisadora desde que esta se apresentou também é uma atitude esperada para a idade, e ao considerar que na escola B as crianças são um ano mais velhas, pode-se presumir que já estejam aprendendo a controlar tais impulsos, e adquirindo comportamentos mais desenvolvidos.

Também foi ponderada a questão de o espaço da sala de aula ser limitado, tendo levado a voluntária a sentar-se ao fundo, mas ainda relativamente perto das crianças – os desenhos das salas de aula encontram-se nos apêndices 5 e 6. É possível que a proximidade tenha estimulado o interesse de algumas crianças, porém retornando ao caso do primeiro menino que buscou contato, este sentava-se no outro extremo da sala, nas primeiras fileiras. Roth (1998) convida a pensar o layout das salas de aula, propondo o formato das carteiras das crianças em “U” como o mais indicado para a: visualização da professora por todos; promoção de um sentimento de pertencimento em meio aos colegas; criação de um espaço no interior do círculo que seja propício para realização de atividades como contação de história e canções, bem como um espaço externo para materiais; circulação da professora pelas carteiras; e organização facilitada de atividades em duplas ou trios, sem a necessidade de movimentar as carteiras.

Outra hipótese a ser levanta seria quanto ao comportamento da pesquisadora, que em uma postura educada atendeu à solicitação da criança que a procurou, ao invés de recusar a ajuda. Por meio desta atitude, a pesquisadora buscou esquivar-se da figura de observadora-total, aquela que absolutamente não se comunica nem se envolve com o ambiente, estratégia que é raramente utilizada nas pesquisas qualitativas por ser entendida como pouco empática (MINAYO; COSTA, 2018).

Quanto à escola B, a iniciativa foi por parte das voluntárias, também nos primeiros minutos de aula. Durante a apresentação do vocabulário a palavra barba, em inglês *beard*, trouxe dúvida à V2 e também à V1, levando a V2 a prontamente pedir auxílio da pesquisadora. Esta compartilhou a pronúncia e disse acreditar ser esta a forma correta, sugerindo que as voluntárias utilizassem da maneira que

conhecem e julgam adequada. Na sequência percebeu-se que uma das palavras referentes ao vocabulário da aula estava sendo falada de forma diferente do que a norma padrão sugere (Natal, ou seja, *Christmas* com ênfase na pronúncia da letra “t”). Sobre esta palavra não houve intervenção da pesquisadora, pois não foi consultada sobre.

Refletindo sobre o comportamento das voluntárias, acredita-se ser esperado que qualquer sujeito se sinta intimidado ao ser observado, principalmente elas, por não possuírem formação na área, e nem um ano de atuação como professoras de inglês. É possível que seja uma questão de empoderamento das adolescentes, que estão acostumadas a respeitar autoridades e valorizar o conhecimento advindo dos ditos superiores, por ainda encontrarem-se ligadas ao papel de alunas. Soma-se o fato de se encontrarem na escola em que já foram alunas, podendo o contexto remete-las ao papel de aprendizes (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

A observação realizada na escola A identificou a chegada tardia de crianças, acompanhadas dos pais, como um grande agente de distração da P e dos demais colegas. Por ser a primeira aula do período, várias ainda chegavam e despediam-se dos responsáveis na porta da sala de aula. A P tentava conciliar o andamento da aula com a devida atenção aos pais e recepção das crianças. Alguns buscavam informar a professora sobre alguma questão ou até tirar dúvidas. Entende-se que, para os pequenos que já se despediram de seus pais, ver a figura paterna de outras crianças pode remeter aos seus responsáveis e provocar o interesse em estar com eles naquele instante novamente. Para a professora, a divisão de atenção entre pais, alunos recém chegados e o andamento da aula também se caracteriza como um desafio e, novamente, ao considerarmos a questão da atenção frágil das crianças, as interrupções podem ser prejudiciais.

Em **sexto lugar**, analisa-se as correções por parte dos responsáveis pelas aulas, sendo que no caso da escola A observou-se a correção oral através da repetição do vocábulo utilizado pela criança, desta vez com a pronúncia adequada. Em entrevista a P disse buscar ser sutil, procurando deixar o erro aparente para evitar o ressentimento da criança. Ela comentou que busca revisar o conteúdo e construir a resposta correta com a ajuda de toda a turma.

Na escola B não foram registradas correções na aula em questão, e o depoimento da V1 sobre a dificuldade de atentar à uma turma tão grande pode ser utilizado para entender tal ausência. A V2 parece ter construído a estratégia de

prestar atenção às crianças com maiores dificuldade para contornar este problema. Segundo Aquino e Tonelli (2017) a habilidade de correção deve ser uma preocupação do cotidiano dos professores, sendo parte do processo de planejamento e desenvolvimento das atividades.

Ao ser perguntada sobre uma situação hipotética de correção, a V1 afirma que não costuma dar respostas, mas convidar a turma a pensar sobre as dúvidas recorrentes. Ela cria um exemplo para a correção de um vocábulo utilizado erroneamente, no qual utilizaria *flashcards* com imagens das duas palavras em questão (a que o aluno utiliza e a que gostaria de ter utilizado), reforçando o nome de cada uma. Percebe-se que a estratégia da voluntária tem um propósito interessante, que durante a execução ou mesmo durante a narração (aqui considerando possíveis influências do contexto da entrevista alterando o conteúdo apresentado), acaba por ter seu foco desviado.

A V2 comenta que diante do erro de uma criança costuma chamar a atenção para a resposta correta fornecida pelas outras, convidando todos à repetição. Para Carvalho (2009) a atitude da V2 em promover a interação entre as crianças na busca pelo conhecimento é positiva, e a abordagem empregada na correção das crianças deve procurar ser encorajadora e paciente, atuando na manutenção e reforço da participação delas em sala. Uma dose de bom humor do professor também pode facilitar com que os pequenos tenham interesse em “experimentar” a língua de maneira despretensiosa. Durante as observações na escola A e B não foram observadas situações desajustadas de correção, que aliás foram quase inexistentes. É suposto que, com grupos menores e a utilização mais frequente da L2, a interação proporcione momentos de correção, que ao ser empregada de forma profícua leve ao desenvolvimento da linguagem das crianças.

Na **sétima categoria** agrupam-se as possíveis dificuldades de atuação com o ensino de inglês na EI. A P lamentou a questão da baixa carga horária destinada ao estudo da língua, comparando com a dedicação que escolas bilíngues empregam no ensino de inglês e justificando a impossibilidade de avanços mais significativos com as crianças já que a escola A oferta apenas 50 minutos semanais. A V1 compartilha do pensamento da P, sugerindo uma carga horária maior para a escola B. Ela também mencionou eventuais problemas comportamentais das crianças, já discutidos neste estudo. Já a V2 não acredita

existirem problemas significativos, pois as dificuldades são momentâneas, costumando ser resolvidas na sequência.

Garcia (2011) realizou um estudo acerca das modalidades de oferta de inglês para criança: cursos livres de idiomas, aulas de inglês no currículo regular, escolas bilíngues, e escolas internacionais. A segunda modalidade, que compreende as escolas objeto deste estudo, é caracterizada como uma escola monolíngue que antecipa a oferta obrigatória da língua, com variação da carga horária entre 1 a 5 horas semanais. Assim, contextualiza-se a queixa corroborada pela P e pela V1, já que as escolas ofertam o limite mínimo de aulas para a categoria, porém sem maiores implicações já que não se tratam de escolas bilíngues e não existem indicações legais para seus funcionamentos. Entende-se que, no que tange ao aprendizado de línguas, este pode ser diretamente influenciado pelo tempo de exposição, porém sabe-se também que se tratam de um conjunto de fatores culminando com a aquisição de uma L2.

Denominada como facilidades, por outro lado, a **categoria oito** descreveu estes aspectos do trabalho. Na escola A, a P se mostrou satisfeita com o envolvimento das crianças e a capacidade de aprenderem, o que descreveu ser um dos fatores que a motiva a trabalhar com este público atualmente. Ao encerrar as perguntas da entrevista, a pesquisadora abriu espaço para comentários de interesse das entrevistadas, e a P compartilhou justamente os pontos positivos desta faixa etária, lembrando dos medos que desconstruiu à medida que passou a trabalhar com a EI, os quais deram lugar à contemplação.

Na escola B, a V1 apontou o conteúdo como uma facilidade e a V2 tratou do domínio da turma, que acredita que ambas conseguiram conquistar e que relacionada diretamente às experiências anteriores dela enquanto aluna, principalmente da escola B – outras discussões a respeito das situações de aprendizado anteriores como referência para sua atuação serão discutidas em 4.3.3.

A P compartilhou ainda o prazer pela atuação com a EI, experiência que de início lhe trazia receio, porém que se transformou em algo recompensador devido ao comportamento ativo, interessado e curioso das crianças. Em estudo sobre a motivação de professores Larroza e Santana (2020) trataram da autoestima como um dos fatores implicados neste processo, apresentando a satisfação por conviver com crianças pequenas e a atenção que recebem delas como estimulantes. O

carinho que as voluntárias mencionaram receber também pode ser considerado como motivador, contribuindo diretamente para as ações positivas e determinadas em sala de aula.

Em nono e último lugar, a categoria opinião sobre o ensino de inglês no BR e para a EI teve como propósito servir de gatilho para contribuições diversas acerca da área como um todo, compartilhando anseios, opiniões e demandas dos professores atuantes no ensino de inglês na EI, extrapolando o contexto específico daquelas salas de aula para chegar à uma discussão global do tema. No roteiro de entrevista esta questão apareceu como antepenúltima, ou seja, antes das perguntas sobre dificuldades e facilidades encontradas no trabalho com aquelas crianças, porém acredita-se que teria sido melhor alocada se ocupasse a última posição no roteiro já que diz respeito à um contexto mais amplo.

Dentre as contribuições dos professores, a P reportou a popularidade de prática e a importância da introdução de uma L2 na infância, e a V1 demonstrou a mesma opinião sobre o início precoce, destacando a capacidade de aprendizagem das crianças e o interesse em aprender. Pesquisadores concordam com os argumentos das professoras, explicando que a EI é um período crítico para o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem não apenas na L1, mas em uma possível L2 (BOYSON *et al*, 2013; CONGER *et al*, 2019), ainda que a exposição seja mínima (LARSON-HALL, 2008). Para a P o aprendizado tende a superar a questão da língua, incluindo aspectos culturais, fato que Byram e Hu (2013) entendem como uma verdade, desde que ocorra uma vinculação da língua ao seu contexto cultural durante o processo de ensino-aprendizagem.

A P da escola A ainda citou a pressão por resultados e a cobrança de alguns pais, expectativas que diz serem altas e muitas vezes não atingidas. Ela explicou que as crianças demoram a demonstrar grandes avanços efetivos, apesar de darem indícios de que estão aprendendo com atitudes que são próprias delas. Singleton (2013) contribui para o entendimento dos argumentos apresentados pela P, explicando que de fato há evidências de um aprendizado inicial mais acelerado em adultos e adolescentes, o qual contudo é superado pelos resultados observados em crianças após um ano de exposição à L2. No entanto, tais evidências referem-se à contextos entendidos como naturalistas, onde há uma imersão na L2, ou seja, o ESL. Pensando na realidade das crianças deste estudo, o debate seria em torno do EFL, onde o inglês é ensinado como uma língua estrangeira sem ligação

intrínseca com o cotidiano. No último caso o que ocorre é a instrução na língua e os resultados esperados em crianças, adolescentes ou adultos permanecem em discussão, sendo indicadores importantes do processo de aquisição os professores, materiais utilizados e tempo de exposição.

A V2 avaliou a educação pública para o ensino de inglês no país, contrapondo com o setor privado e criticando a diferença de oportunidades nos dois setores. Sobre as escolas públicas, ela julgou o início obrigatório no 6º ano do EF como tardio e a carga horária como insuficiente, destacando ainda as mensalidades das escolas privadas como onerosas. Por experiência própria, disse que o conhecimento que adquirem na escola regular pública não é satisfatório, e que se sente despreparada para o vestibular, por exemplo.

A V2 também colocou sua opinião a respeito da abordagem de determinados professores para o ensino de inglês, que nem sempre encontra suas expectativas enquanto aluna. Ela valorizou a prática de uma professora sua que costumava trabalhar a pronúncia das palavras em inglês a partir do vocabulário em português, realizando uma espécie de transcrição fonética com o alfabeto português.

Encerra-se esta categoria, e a seção de análise das demais categorias apresentadas aqui, com Tonelli e Cristovão (2010) e suas contribuições a respeito dos contextos de produção de pesquisa. Ao investigar o tema do ensino de inglês na EI com sujeitos atuantes nesta área, seria inusitado esperar respostas negativas quanto a importância da língua, principalmente para a faixa etária abordada, demandas contínuas de formação e aprimoramento das condições de trabalho em geral.

4.3.2. Relação com o Desenvolvimento das Crianças

A relação das práticas pedagógicas com o desenvolvimento das crianças é a segunda seção de análise proposta neste estudo, em resposta ao objetivo específico que dá nome a ela. Apesar de ser uma discussão latente nas demais categorias supracitadas, destina-se esta parte do texto para discorrer-se exclusivamente a respeito dela, haja vista sua importância para a pesquisa.

Como principal inspiração teórica, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2012) contempla o desenvolvimento dos indivíduos atrelado ao ambiente social,

construído historicamente. Nesta perspectiva não somente a maturação biológica, mas também a interação com o meio, culminariam com a aprendizagem, que por sua vez levaria ao desenvolvimento. Interagir seria ato fundamental para a aprendizagem, pois a estrutura biológica dos seres humanos não teria o potencial de sozinha, levar ao aprendizado. Assim, um indivíduo não se encontraria sozinho ou isolado ao aprender, mas mediado por outros capazes de levá-lo ao desenvolvimento.

Vygotsky propõe a existência de duas zonas de desenvolvimento: a real (ZDR), em que o sujeito se encontra de fato, realizando determinadas atividades com autonomia; e a proximal (ZDP), na qual a figura do professor ou um par mais experiente torna-se relevante para amparar o progresso da criança, que ainda não é capaz de realizar certos feitos por conta própria. No caminho entre as funções já amadurecidas e as em progresso, a presença questionadora, intencional, desafiadora e planejada do profissional da educação construiria uma ZDP favorável (BOLZAN; FIGHERA, 2011). De acordo com seu PPP, esta seria a perspectiva pedagógica da escola A, que prevê a construção de conhecimentos através da interação com o outro (ESCOLA A, 2020). Contudo, a ligação das práticas da P com esta teoria não foi mencionada pela mesma, nem a pesquisadora questionou deliberadamente sobre e não apareceram indícios sobre ela durante as aulas.

Para a aprendizagem de línguas na EI o sucesso seria favorecido por condições biológicas do cérebro infantil - capazes de levar ao aprendizado não apenas de uma, como de várias línguas - mas esta não seria o único determinante. O amparo do professor representaria o estímulo decisivo para o desenvolvimento pleno (YILMAZ, TOPU E TULGAR, 2019). A imitação dos demais é uma das características mais marcantes para a aprendizagem das crianças de até os 6 anos, e por isso entende-se que o estímulo da língua alvo seja imprescindível. O professor que consegue dosar o uso da L2 em sala, combinando o uso de recursos semióticos para se fazer entender, permite que a criança copie seu modelo (MELLO, 2007).

Segundo Lightbown e Spada (2013), as *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) - em português, Habilidades de Comunicação Interpessoal Básicas – podem ser adquiridas em um período curto de tempo, devido à frequência que podem ocupar na rotina. Para tal, é indispensável que o professor adote o uso da L2, principalmente nos comandos mais comuns. Ainda sobre as atividades

comunicativas, Becker e Ross (2016) complementam acerca da relação entre as mesmas e o aprendizado efetivo.

Os dados gerados neste estudo apontam para certa dificuldade, tanto da P quanto das voluntárias (nomeadamente a V1), na manutenção do uso da L2 por elas próprias, tendo a P relatado que precisou diminuir o uso devido à dificuldade das crianças em entender. Para a V1 o português é julgado como necessário por conta de as crianças estarem vivenciando o projeto pelo primeiro ano. Mello (2007) entende que de fato, o ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente não facilitaria a apropriação de uma L2, e convida a pensar na educação de crianças com atividades típicas para elas, as quais evitariam possível subestimação de suas capacidades.

Não somente a postura do professor, mas também o material didático e as atividades utilizadas seriam decisivos no processo de desenvolvimento, devendo ser adaptados ao conhecimento linguístico atual das crianças, oferecendo suporte aos conhecimentos e habilidades existentes e promovendo avanços (VYGOTSKY, 2012). Por exemplo, os números e as cores são apontados pelas voluntárias como conteúdos que as crianças tiveram facilidade em aprender e reter, provavelmente por já dominarem o conceito a partir das experiências construídas na L1 e pela frequência com que são utilizados em aula. Já o tema frutas foi apontado como uma experiência desafiadora pelas voluntárias, supostamente por conta de as crianças ainda estarem conhecendo algumas variações de frutas ou por não estarem presentes no ambiente de aprendizagem.

Mello (2007) julga a aprendizagem atrelada a situações concretas, onde o conhecimento faz sentido, como mais provável de despertar o interesse e ser adquirida. Este pensamento nos faz pensar sobre o que ensinar e como fazê-lo. Alinhar os temas de estudo com os demais professores e procurar atividades voltadas para a infância, sem prezar pelo conteudismo e supervalorização do registro escrito, podem ser estratégias significativas. A criança necessita experimentar o mundo do seu modo para aprendê-lo, com toda a potencialidade dos seus cinco sentidos.

Vygotsky (2012) esclarece que para cada momento da infância existiram propostas específicas, ligadas às características e capacidades da faixa etária. Diante disso, discute-se a hipótese de o comportamento mais agitado e distraído da turma na escola A ter ligação com a idade, já que um ano mais novas do que as

crianças na escola B. De acordo com Wajskop (2012) a brincadeira seria uma unanimidade para todas e longe de ser apenas um passatempo ou divertimento, representaria uma ZDP para as crianças, momento em que são testadas hipóteses, constrói-se a consciência da realidade e de como modificá-la. Portanto, na EI o brincar deve ser explorado como uma forma de aprender pela qual funções sociais e normas de comportamento são associadas.

Todo o respeito com a faixa etária mencionado até então não elimina a pertinência dos desafios e de permitir às crianças vivê-los autonomamente. Registrou-se uma fala da V2 que ilustra o papel do professor em provocar a criança a sair de sua zona de conforto, estabelecendo uma ZDP que a desafie e permanecendo ao seu lado para dar suporte.

As práticas pedagógicas em questão têm como objetivo a aquisição do inglês como uma forma de linguagem a somar para o repertório destas crianças. Em verdade são diversas formas de se expressar (com sinais, o corpo, signos, imagens, gestos, olhares e voz) as quais permitem à criança acessar o universo que a rodeia. Daí a importância de adequar os espaços educativos para permitir que elas se desenvolvam, aprendam, e assim ganhem o mundo - que já é delas por direito.

4.3.3 Implicações para a Formação de Professores

A terceira e última seção tem como objetivo discorrer sobre as questões de formação refletidas nas práticas pedagógicas da P e das voluntárias, procurando responder ao último dos objetivos específicos propostos. Ressalta-se que, do mesmo modo que ocorreu com a análise das práticas em relação ao desenvolvimento das crianças, as implicações para a formação de professores também foram pinceladas, vez ou outra, ao longo das demais seções deste texto, já que se acredita ser impossível dissociar os fatos completamente. Apesar disso, manteve-se um tópico especial para a questão da formação de professores devido à sua relevância para a pesquisa proposta. O questionário de trajetória pessoal foi um dos instrumentos mais relevantes para discutir a formação das três, no entanto os demais também foram considerados.

Antes de tudo, não há como escapar da verdade que divide as realidades observadas: a educação privada *versus* a pública. Na última, representada pela escola B, os envolvidos afirmam sentirem-se agraciados pelo projeto da escola C, que permite a presença de voluntários ensinando inglês para a EI, enquanto diversas outras crianças da rede municipal de ensino não são acolhidas pela falta de pessoal. As voluntárias responsáveis pelas aulas, são adolescentes que passaram por um curso breve promovido pela escola C, acerca do manejo as aulas para estas crianças e conseqüentemente revisando a língua em foco. A V1, por exemplo, sente-se privilegiada por fazer parte do programa, destacando a possibilidade de desenvolvimento pessoa e profissional, experiência que poucos sujeitos da sua idade possuem no currículo.

Durante a geração e a análise dos dados, verificou-se a presença de uma crença conformista versando sobre a valorização do que se tem à disposição, ainda que este não seja o ideal, remetendo inclusive à ideais assistencialistas vinculados à EI, por meio de voluntários menores de idade. De fato, o esforço realizado pelos envolvidos no programa voluntário é louvável e representa muitas vezes uma oportunidade única, seja para os voluntários em si ou para as escolas, crianças e famílias assistidas. Porém, a discussão que se propõe abrange as políticas públicas brasileiras, que não contemplam uma educação justa e igualitária, permitindo o distanciamento entre os currículos das instituições públicas e privadas. Nas escolas privadas os dilemas também permanecem, pois a ausência de legislações que orientem as práticas a serem adotadas para a educação de crianças de até 6 anos em uma L2, permite que uma ou outra instituição inclua a oferta do modo que julga adequado. Em ambos os cenários, há indícios da Ideologia do Pouquinho sustentando os fatos, de uma base mínima estar sendo ofertada para estas crianças por meio de “palavrinhas” em inglês que estariam longe de possibilitar uma aquisição real da língua em sua complexidade, mas que aos olhos deste pensamento seria um motivo de contentamento (SANTOS, 2005).

As questões da oferta não ordenada deste ensino, ainda que pareçam alheias à discussão da formação dos professores, são na realidade intrinsecamente ligadas. Acredita-se, assim como Lima, Borghi e Souza Neto (2019), que a definição de um percurso de FI para os profissionais interessados na área, bem como melhores condições de FC para estes, só venham a surgir diante de uma legislação nacional.

Para a P a trajetória profissional na área do ensino de L2 para crianças iniciou enquanto ela ainda era turismóloga, e baseando-se principalmente nos conhecimentos da língua a partir de um curso de idiomas que havia frequentado por muitos anos. Com a atuação na área surgiu o interesse por uma especialização e também uma habilitação para o magistério, por meio de um curso de licenciatura para bacharéis.

Em entrevista, a mesma revelou que passou a se sentir melhor capacitada para atuação em sala após ter concluído a especialização, porém que gostaria de continuar se aprofundando e principalmente de realizar um período de intercâmbio para aprimorar o inglês. Em publicação recente o British Council (2019) levantou os desafios da FC, que muitas vezes se resume à cursos com uma carga horária média de 40h, nos quais são debatidas questões pontuais. Segundo o mesmo estudo, a estratégia que muitos estados brasileiros têm adotado para contornar essa circunstância seriam desde cursos de ensino à distância até parcerias com órgãos internacionais para a viabilização de intercâmbios.

As experiências internacionais para professores são apontadas na literatura como uma solução para problemas de FI também, que por vezes não enfatiza oralidade e a comunicação dos professores em inglês. É possível que um período de vivência em um país que tenha o inglês como língua oficial possa contribuir para o aumento e incremento no uso da L2 nas salas de aula do Brasil, favorecendo a abordagem comunicativa da língua. No caso de P, esta refere-se ao uso constante do português por uma necessidade das crianças, contudo acredita-se que se esta pudesse realizar um intercâmbio poderia se sentir mais encorajada em utilizar a L2 com as crianças.

Tonelli e Cristovão (2010) discorrem sobre a importância de a abordagem do professor ser coerente com as necessidades do educando, como no caso da A2 que valoriza professores que facilitem o ensino da língua baseado em seu uso, que permitam aos alunos apropriar-se da língua, ao invés de práticas tradicionais em que a aula seja centrada na figura do professor. Conforme ela mesma, os alunos não se interessam por aulas que se resumam ao professor apresentando a teoria enquanto os alunos escutam passivamente.

Percebe-se o interesse dos alunos em apoderarem-se da língua, contudo estudos brasileiros (SALGADO *et al*, 2009) revelam que há escassez na formação dos professores para trabalhar com a oralidade dos alunos, a começar pela

insegurança que alguns demonstram com a própria pronúncia e fluência (BRITISH COUNCIL, 2019). Internacionalmente falando, o cenário assemelha-se ao do Brasil, pois conforme Yilmaz, Topu e Tulgar (2019) concluem em revisão bibliográfica recente, a maioria das referências analisadas apontam para a necessidade de investimento em propostas de ensino de inglês para os professores em si, além dos alunos.

No discurso das voluntárias, a inspiração para as práticas pedagógicas vem do curso de formação da escola C e do plano de aula que recebem semanalmente, porém a projeção de experiências delas enquanto alunas, seja da escola B ou da que frequentam atualmente, é recorrente. Foi exemplo durante entrevista a ameaça de retirar o intervalo da criança diante do mau comportamento, que segundo a V2 é o argumento que as professoras costumam utilizar na escola B.

Ao estudarem as crenças dos professores, Souza *et al* (2008) notaram a mesma relação das vivências enquanto alunos sendo replicadas no trabalho do professor. A empatia também descreveria esta situação dos professores, que no passado ou até no presente ocupam a figura de aluno em outros contextos, e que então conseguem se colocar no lugar dos seus alunos.

Com desempenho significativo e coragem para enfrentar o desafio de ensinar enquanto voluntárias, as adolescentes certamente poderiam aprimorar ainda mais as suas aulas caso tivessem a possibilidade de formação futura em nível superior, seja esta em Letras, ao poderem se apropriar dos saberes linguísticos e pedagógicos necessários aos ensino da língua, ou, ainda, em Pedagogia, a qual permitiria uma compreensão mais ampla acerca do desenvolvimento infantil, dos desenvolvimentos esperados para cada faixa etária, bem como da docência para a EI e séries iniciais.

É suposto que exista uma relação entre a autoconfiança de um profissional e seu percurso formativo, o qual, no caso da V1 e V2, poderia promover o empoderamento do fazer pedagógico. Infere-se que algumas alterações apresentadas possam ter relação com um suposto medo do desconhecido por parte das adolescentes, que disseram por exemplo ter eliminado determinado jogo da aula para evitar um possível descontrole da turma, a qual poderia ficar demasiadamente agitada. Roth (1998) compartilha uma lista de características esperadas para uma criança, as quais o professor deve preparar-se para enfrentar em sala de aula: crianças têm energia, são ativas, barulhentas, divertidas,

entusiasmadas. Scheifer (2009) discorre sobre a visão distorcida que muitos têm sobre o barulho em sala de aula, entendido como comportamento inadequado e de indisciplina. Entretanto, este não significa a falta de envolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser inclusive um indicativo de engajamento delas – desde respeitado um limiar sonoro.

Em tempo, nota-se que o espaço do programa de voluntariado representa uma possibilidade de formação delas – pessoal e profissional, conforme citado pela V1. Como participantes as voluntárias ainda têm direito a concorrer à uma bolsa de intercâmbio ofertada pela Embaixada dos Estados Unidos, possibilidades que as motivam a dar aulas e trazem significado para suas práticas.

Com o fechamento da análise que discorre sobre o último objetivo específico delineado para esta pesquisa, encerra-se também a análise geral dos dados e abre-se espaço para as considerações finais acerca do trabalho. Procurou-se, ao longo de todo estudo, explorar e apresentar as realidades das escolas A e B com respeito e rigor científico, sensibilizando o leitor para as possibilidades que se criaram para o ensino de inglês na EI em Guarapuava, município em que, por ora, estas práticas são incipientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações deste estudo foram norteadas pela problemática do ensino de inglês na EI de Guarapuava – PR, sendo a análise destas práticas pedagógicas nas instituições da rede básica do município contemplada como objetivo geral. As considerações retomam brevemente os conteúdos de cada capítulo, atrelados às respostas dos objetivos específicos. Ao final, são apresentadas as fragilidades da pesquisa, bem como caminhos possíveis para futuros trabalhos.

Inicialmente pautou-se em uma revisão bibliográfica, desmembrada em dois capítulos. No primeiro, situa-se o leitor a respeito da legislação brasileira para a EI, bem como para o ensino de L2 e a lacuna do ensino de LE para crianças pequenas, nomeadamente as da EI, irrompe como uma resposta de descaso das políticas à faixa etária e aos profissionais atuantes na área. Entra em debate a formação dos professores e a inexistência de uma FI que permita a atuação plena com a língua e a faixa etária. Do mesmo modo, as FC específicas são entendidas com escassas e ocasionais. Assim, depositam-se as expectativas no papel preponderante da regulamentação deste ensino para a reestruturação das oportunidades de formação.

É notório que o processo de ensino-aprendizagem de línguas possua características particulares de acordo com a idade dos aprendizes; portanto, as práticas e os métodos traçados devem respeitá-las. As abordagens emprestadas do universo adulto são motivo de preocupação por imprimirem valores e prioridades que não cabem às crianças, por isso são apontadas alternativas aos métodos tradicionais, sendo explorados principalmente os desdobramentos comunicativos destes. Atualmente, a coordenação do discurso com a ação proposta pelo TPR (ou Resposta Física Total) têm acolhido as demandas do trabalho com a oralidade dos iniciantes na infância. Sobretudo, a autonomia dos professores em relação ao que e de que modo ensinar deve ser preservada, sem deixar de contemplar aspectos teóricos e metodológicos em suas escolhas, prezando pelos interesses únicos de cada turma.

Para o segundo capítulo, ainda com intuito de retomar as publicações existentes sobre o tema, apresentarem-se realidades distintas para o ensino de inglês às crianças de até 5 anos. Discutiram-se propostas internacionais, nacionais, regionais e locais, aproveitando o espaço para a apresentação de conceitos-chave

como o bilinguismo (aditivo e subtrativo), plurilinguismo, translinguajamento, ESL e EFL. Acredita-se que, a tomada de consciência do processo de implantação e aprimoramento do modo como se dá o ensino de L2 na infância em outros contextos, possa ser útil para inspirar os demais nesta caminhada, ainda que a passos lentos.

Os aspectos metodológicos que guiaram a geração dos dados foram detalhados no capítulo três, sob a perspectiva de um estudo de caso com princípios da etnografia e contribuições da triangulação de dados. Devido à inexistência de estudos anteriores e, portanto, ao desconhecimento da realidade de Guarapuava para o ensino de inglês na EI, o primeiro objetivo específico foi destinado ao levantamento de dados quantitativos em relação à oferta da língua para estas crianças. Contudo, o presente trabalho dedicou-se predominantemente às questões qualitativas do tema, estipulando como instrumentos de geração para o segundo, terceiro e quarto objetivos específicos as observações de aula, aplicação de questionários de trajetória profissional, realização de entrevistas e análise documental (do PPP das escolas e dos materiais didáticos adotados).

Além da criação do questionário, redigiram-se roteiros de observação e entrevista, os quais acredita-se serem de suma importância para a qualidade da pesquisa científica. Destaca-se que, mesmo diante de roteiros pré-estabelecidos, o pesquisador precisa ser atento aos conteúdos latentes durante a aplicação deles e disposto a flexibilizá-los. Os questionários tiveram a objetividade como característica, trazendo aspectos pontuais, porém relevantes sobre a trajetórias das participantes e permitindo o aparecimento de questões a serem aprofundadas nas entrevistas. Sobre o PPP, destaca-se que este não teve um papel decisivo nesta pesquisa, porém continua-se acreditando no potencial dele para outros estudos. A escassez de detalhes pertinentes ao tema de pesquisa - afinal, uma das escolas nem se propunha a ensinar inglês para as crianças da EI – fez com que o referido conteúdo fosse pertinente apenas para a caracterização geral de A e B.

No quarto e último capítulo são apresentados e analisados os dados que favoreceram a resposta dos objetivos específicos. Os dados gerados a partir do levantamento com 63 escolas municipais e 26 privadas permitiram responder ao **primeiro objetivo** específico da pesquisa, e único quantitativo, verificando a oferta em 17 escolas, todas da rede privada de ensino. Também foram apuradas a idade exata das crianças envolvidas e a carga horária semanal, informações que não

havia sido priorizadas inicialmente, mas que se mostraram de relevância para dar sequência ao estudo, convidando escolas específicas a participarem da etapa qualitativa. Dentre as 17 escolas privadas, 10 seguiam um padrão de 45 a 50 minutos semanais de inglês, e quanto à idade das crianças, a maioria (13) não soube precisar. Por isso, adotou-se como critério para inclusão na etapa seguinte a receptividade e prontidão de resposta, atributos em alta na escola A.

Com o intuito de obter uma amostra heterogênea e que contemplasse a realidade do ensino público, convidou-se a escola municipal B para participar, por meio das turmas atendidas pelo projeto voluntário da escola de idiomas C. A existência deste projeto veio à tona durante a investigação da oferta no município, a partir do depoimento de diversas escolas públicas que entendiam que a resposta para a oferta de inglês deveria ser negativa, já que não era uma iniciativa própria e concretizada, mas que reconhecia o propósito do projeto.

A discrepância entre a educação privada e pública já não surpreende os leitores, sejam eles leigos ou estudiosos da área. Grande parte dos brasileiros encontra problemas quanto ao acesso, permanência e a qualidade da educação, revelando a fragilidade da democracia em tempos onde o inglês torna-se uma ferramenta de manutenção de poder dos abastados, ao invés de empoderamento dos menos favorecidos. Todavia, procura-se fazer outra leitura da realidade encontrada na escola B e nas demais escolas municipais compreendidas no projeto da escola C, entendendo suas crianças como pertencentes a uma fatia privilegiada, com acesso à uma L2 antes de ingressarem no EF. Também no discurso das voluntárias, uma dupla de adolescentes responsável pelas aulas, a experiência foi apontada como engrandecedora, marcando o início da vida profissional e contribuindo para o crescimento pessoal. Cansada de ler sobre o fracasso do ensino público, talvez caiba a comunidade em geral bem como à científica partir do que se tem, com seus acertos e suas falhas, refletindo e reformulando objetivos de aprendizagem, em uma busca incessante por melhores oportunidades educacionais e de exercício de cidadania.

Dando sequência ao quarto capítulo, começam a ser respondidos os objetivos específicos qualitativos. Para o **segundo objetivo**, caracterizam-se as práticas pedagógicas em destaque, agrupadas em categorias, de forma que possam oferecer indícios para a elaboração de currículos por escolas que ainda não oferecem inglês na EI - sem, contudo, ter caráter diretivo ou de imposição. A

ideia de pesquisar práticas nasceu por entender-se a formação, em algumas instituições, como demasiadamente teórica. Espera-se poder proporcionar aos leitores deste trabalho possibilidades de atuação ao invés de um método engessado, reflexões que ultrapassem o “como” fazer, trabalhando ainda mais a fundo no “por que” ou “para quem” fazer.

O **terceiro objetivo** específico considera o meio em que a criança se insere como um grande influenciador e quem sabe até preditor das aprendizagens que vai adquirir e do desenvolvimento que elas repercutirão. O professor, enquanto principal mediador no ambiente escolar, é capaz de, por meio das atividades adequas àquelas crianças, promover uma ZDP que leve a avanços na caminhada que inicia em uma ZDR e acaba em outra, com novas capacidades. Há evidências para o insucesso no aprendizado das crianças estar mais ligado aos problemas do meio do que à capacidade real das mesmas; por isso a dose certa de dificuldade tem papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Parece existir um temor de não se fazer entendido, logo de início, por parte de alguns professores, incerteza que eventualmente leva à escolha por atividades mais simples, que acabam não desafiando as crianças na medida em que necessita – e também o próprio profissional, por exemplo na gestão de sala de aula. Eventualmente, o próprio apego à ZDR enquanto uma zona de conforto pode influenciar na escolha por práticas menos desafiadoras, como a da prevalência significativa do português nas aulas.

Por fim, no **quarto objetivo**, discorre-se acerca dos percursos possíveis para a formação de professores de inglês para a EI. Parte-se da realidade brasileira para a FI e FC dos licenciados em Pedagogia e Inglês, buscando possibilidades de cruzamento entre as duas áreas de conhecimento. Algumas iniciativas pioneiras são reveladas, como disciplinas optativas e cursos de especialização, pensando em inspirar exceções e tornarem-se regras. Acredita-se que a inclusão da temática de estudo nos currículos das instituições de ensino superior seja um processo gradual, que repercutirá inclusive da formação dos professores formadores.

Para uma professora, é um desafio afastar-se do contexto de sala de aula e adotar a figura crítica de pesquisadora. Sabe-se das dificuldades, reais e significativas, que os professores encaram em suas rotinas. As discussões registradas nesta dissertação consideram os desafios e pontos fracos como espaços para aprimoramento, que precisam sair das entrelinhas em prol de um

bem maior: a educação das crianças brasileiras. Segue-se sempre na busca pela evolução, característica que esta pesquisa também assume para si.

As fragilidades do presente estudo são colocadas a público para que a comunidade acadêmica verse sobre as adequações, compreendidas como necessárias a partir do que foi realizado aqui, e os potenciais problemas de pesquisa a serem explorados. Primeiramente, considera-se que a amostra reduzida permitiu a análise aprofundada das práticas nas escolas A e B, porém julga-se necessário estudos compreendendo amostras maiores para a abrangência do município como um todo. Apesar da disposição com que A e B se envolveram na pesquisa, inúmeras outras dificultaram o acesso às informações, ainda no levantamento sobre a presença de inglês na EI, esquivando-se principalmente da etapa qualitativa do estudo.

Em segundo lugar, a expectativa de analisar as práticas de professores graduados em Pedagogia ou Inglês não pôde ser cumprida, apesar de as particularidades de cada profissional terem marcado a revisão teórica apresentada. Acredita-se que novas investigações neste sentido possam somar para as propostas de formação destinadas aos interessados no ensino de inglês na EI. Ao assumir a realidade como em constante movimento, entende-se que a todo momento possam emergir novos elementos de relevância para as conclusões acerca do tema proposto. O interesse desta pesquisa foi por organizar um banco de dados – às vezes mais quantitativos, mas sobretudo qualitativos - que conforme o tempo passe possa ser acrescido de informações que o reforcem, ampliem ou até mudem seus rumos.

Aos interessados em conduzir estudos relacionados, além de aprofundar a análise das práticas de professores com formação nos dois cursos superiores citados, sugere-se que futuras pesquisas tratem do ensino de inglês não apenas para as crianças da EI, mas também para os professores. Acredita-se que a atenção à FI e à FC destes possa alterar significativamente a atuação em sala de aula, promovendo, por exemplo, as aulas comunicativas tão valorizadas na literatura. Ademais, recomendam-se estudos comparados que permitam a tomada de realidades próximas como referências (envolvendo outros países da América do Sul ou cidades brasileiras de referência) para o desenvolvimento de práticas de ensino de inglês na EI, em contextos ainda desfavorecidos por tais políticas públicas ou onde se encontram em fase de implantação.

Por ora, encerra-se ressaltando a importância de começar a pensar, desde já, nas consequências do sucesso do ensino de inglês na EI, e no que isso pode refletir em termos de demandas para as demais etapas da educação básica. A união de esforços no sentido da popularização do acesso ao ensino de inglês com qualidade, logo na primeira infância, apresentará outras demandas de reinvenção para o EF e o EM. Espera-se que as crianças com proficiência em inglês, e outras LE, tragam novos desafios às políticas e aos educadores, a exemplo da educação articulada de línguas e conteúdos (CLIL) e das salas de aula plurilíngues, marcadas pela translíngua.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Debates em Educação, v. 8, n. 16, p. 46, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Debates em Educação, v. 8, n. 16, p. 46, 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2385>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 93-116, 2013.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para escola pública municipal em língua estrangeira moderna: língua inglesa e língua espanhola**. Cascavel. 2008. Disponível em: <<http://files.teachild.webnode.com.br/200000008-bca54bd9f5/CurriculoLinguaInglesaeLinguaEspanhola.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular – Educação Infantil – Rede Pública Municipal – Região da AMOP**. 253 f. Cascavel: Ed. do Autor, 2020. Disponível em: <https://educacao.amop.org.br/salvar_arquivo.aspx?cdLocal=2&arquivo={D076B5B1-D6BB-E66C-A64D-DBEC4C28D7AD}.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

ANDRÉ, Marli. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2013.

ANTEQUERA, José Manuel Almodóvar; PARRA, María Elena Gómez. Propuesta metodológica para la creación de materiales bilingües (AICLE) en Educación Infantil. Methodological proposal to design bilingual teaching resources (CLIL) in Early Childhood Education. **El Guiniguada - Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación**, Espanha, Las Palmas, n. 26, p. 77-88, 2017. Disponível em: <<https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/709>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

ARAÚJO, Roberta Maria Monteiro; FERREIRA, Larissa Lima. Ensino de Inglês na Educação Infantil e a BNCC. In: **Anais do XV Encontros de Iniciação Científica UNI7**, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/iniciacao-cientifica/article/view/1025>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100014&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 fev. 2020.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional nº 26.206**. 2006. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v.5, n.1, p. 5-14, 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

AQUINO, Aline Loyola de; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura - REVELLI**, v. 9, n. 4, 2017. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6746>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.10, n.2, p. 159-179, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/684/68410210.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BAHTIAR, Yuyun. Using the Total Physical Response to improve students' vocabulary mastery. **SELL Journal**, v.2, p.9-23, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Yuyun_Bahtiar/publication/332278373_USING_THE_TOTAL_PHYSICAL_RESPONSE_TO_IMPROVE_STUDENTS_VOCABULARY_MASTERY/links/5cabcf0092851c64bd59df74/USING-THE-TOTAL-PHYSICAL-RESPONSE-TO-IMPROVE-STUDENTS-VOCABULARY-MASTERY.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: **Editora Martins Fontes**, 2011.

BARCELOS, Fernanda Gerhardt de. **Reflexões sobre o ensino de inglês na educação infantil**. Orientadora: Simone Sarmento. 2010. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

BARROS, Raíssa da Silva. **Hello, Teacher! O ensino de inglês na educação infantil sob a luz da base nacional comum curricular**. Orientadora: Barbara Cabral Ferreira. 2019. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Língua Inglesa) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, João Pessoa, 2019.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BECKER, Carmen; ROOS, Jana. An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. **Education Inquiry**, v.7, n.1, p.27613, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v7.27613>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BIALYSTOK, Ellen. Aquisição do segundo idioma e bilinguismo na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo inicial. In: TREMBLAY, Richard; BOIVIN, Michel; RAY, Peters. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância**. 2017. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/segundo-idioma/segundo-especialistas/aquisicao-do-segundo-idioma-e-bilinguismo-na-primeira-infancia>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BOYSON, Beverly; SEMMER, Martha; THOMPSON, Lynn; ROSENBUSCH, Marcia H. Does beginning foreign language in kindergarten make a difference? Results of one district's study. **Foreign Language Annals**, v. 46, n. 2, p. 246-263, 2013. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/flan.12023>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 abril 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2020] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2020]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 13 abril 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jul 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999. Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basecurricular.portalsas.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Base-Documento-Completo.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada para professores**. Brasília. 2020a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. 2020b. Brasília. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

BRASIL. **Editais de Chamada Pública, de 02 de junho de 2020**. Texto de Referência para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, [2020c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRITISH COUNCIL. O ensino de inglês na educação pública brasileira. **São Paulo: British Council Brasil**, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf?_ga=2.23831226.1609369146.1596485725-523119830.1596485725>. Acesso em: 09 ago. 2020.

BRITISH COUNCIL. Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira. **São Paulo: British Council Brasil**, 2019. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao_politicaspUBLICASingles-compressed.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRÜGGEMANN, Odaléa Maria; PARPINELLI, Mary Ângela. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.42, n.3, p.563-568, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000300021>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. Políticas de Educação Infantil/Educación Inicial na Argentina, Brasil e Uruguai: apontamentos de um estudo comparado. In: **Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina**. São Paulo: p. 1-13, 2016. Disponível em: <https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/BRUSCATO_II-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRYMAN, Alan. The nature of qualitative research. In: BRYMAN, Alan. **Quantity and Quality in Social Research**. Reino Unido: Taylor & Francis, 2003.

BYRAM, Michael; HU, Adelheid. **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. 2.ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, p.23-25, 2013.

BYRNE, Bridget. Qualitative interviewing. In: SEALE, Clive. **Researching society and culture**. 4. ed. Londres: Sage, 2016.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; FIGHERA, Adriana Claudia Martins. Formação de professores: reflexões sobre o ensino da língua inglesa para crianças. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, n. 3, 2011. Disponível em: <<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/8638>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BUOSE, Vera Lucia de Oliveira Pereira. **O Uso de sequência didática em práticas de Língua Inglesa com crianças do Programa Mais Educação**. 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/media/files/Vera-Lucia-de-Oliveira-Buose.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

BUSCH, Brigitta. Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In: BLACKLEDGE, Adrian. CREESE, Angela. **Heteroglossia as practice and pedagogy**. Nova Iorque: Springer, p. 21-40, 2014.

CAMPOS, Ana Raquel Fialho Ferreira. Considerações sobre a identidade do professor não nativo dentro da abordagem pelo Letramento Crítico e no contexto de inglês como língua global. **Leitura**, v. 1, n. 53, p. 39-56, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/download/6923/4837>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2013.

CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 317-332, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 ago. 2020.

COORDENAÇÃO ESCOLA C. [Correspondência eletrônica]. Destinatário: Fernanda Seidel Bortolotti. [S. l.], 2019. E-mail.

CIRINO, Dayane Rita de Souza; DENARDI, Didie Ana Ceni. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 40, n. 2, p. 209-224, 2019. Disponível

em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/35703>>.
Acesso em: 25 ago. 2020.

CÔCO, Valdete; GALDINO, Luciana; VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira. Trajetórias de formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 2, p. 272-289, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i2.35502>>.
Acesso em: 21 jul. 2020.

CÔCO, Valdete. Formação inicial e docência na educação infantil. **Poiésis**, v. 12, n. 21, p. 95-112, 2018. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5906>>.
Acesso em: 21 jul. 2020.

COLÔMBIA. **Formar en lenguas extranjeras: el reto. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Ministerio de la Educación Nacional**. 21 f. 2006. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf>.
Acesso em: 29 jul. 2020.

CONGER, Dylan; GIBBS, Chloe; UCHIKOSHI, Yuuko; WINSLER, Adam. New benefits of public school pre-kindergarten programs: Early school stability, grade promotion, and exit from ELL services. **Early Childhood Research Quarterly**, v.48, p. 26-35, 2019. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200616301363>>.
Acesso em: 24 ago. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

COSTA, Heloisa B. Albuquerque; MARINELLI, Vera Lúcia. Formação inicial de professores de língua estrangeira: o ensino e a pesquisa no curso de letras francês da PUC-SP. **Revista Intercâmbio**, v. 18, p. 94-106, 2008. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3554/2322>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; GAMERO, Raquel. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 229-245, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 19 mai. 2020.

CROWLEY, Terry; BOWERN, Claire. **An introduction to historical linguistics**. 4. ed. Nova Iorque: Oxford University Press, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 3, p.

609-626, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1517-97022013000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 fev. 2020.

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: FUNJAB, v. 4, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99625/VD-Novas-Perspectivas-FINAL-02-08-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

DASTGAHIAN, Elahe Shakhsi; ROSTAMI, Hamid. Early bilingual acquisition: A case study in Iran. **International Journal of English Linguistics**, v. 3, n. 6, p. 97-112, 2013. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/74ef/f43bbd6f23a6241456f5f80facb50665d40b.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

DIMER, Débora Leffa; SOARES, Adriana. O ensino de língua inglesa para crianças. **Revista EnsiQlopédi**, Osório, v. 9, n. 1, 2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2012/pdf/o_ensino_de_lingua_inglesa_para_criancas.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

DÖRNYEI, Zoltán. The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. **Perspectives**, v. 36, n. 2, p. 33-43, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/2695369/Communicative_Language_Teaching_in_the_21st_Century_the_Principled_Communicative_Approach>. Acesso em: 24 jun. 2020.

DUTRA, Alessandra; BELL'AVER, Jéssica Eluan Martinelli. Teachers Thinking Together: novas tecnologias aplicadas à formação continuada de professores de Língua Inglesa. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 153-170, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6854/pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taísa Pinetti. Posfácio. In: RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini; EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taísa Pinetti; EL KADRI, Atef; AUDI, Luciana Cristina da Costa. **Formação Continuada do Professores de Língua Inglesa no Paraná: O PDE em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

FARIAS, Miguel; ARMENDÁRIZ, Ana; GIL, Gloria; GIMENEZ, Telma; *et al.* Sociocultural and political issues in English Teaching Education: Policies and Training in Argentina, Brazil, Chile and Colômbia. In: GIL, Gloria; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Pontes Editores, p.23- 44, 2008.

FEAK, Christine B. ESP and Speaking. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue. **The handbook of English for specific purposes**. West-Sussex: Wiley-blackwell, p.35-53, 2013.

FERREIRA, Ana Beatriz Maehashi; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. The use of the “game rules” genre in the english teaching for children. **XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, p. 1460-1471, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Juliana_Tonelli/publication/308191117_THE_USE_OF_THE_GAME_RULES_GENRE_IN_THE_ENGLISH_TEACHING_FOR_CHILDREN/links/58a73917a6fdcc0e078aebb1/THE-USE-OF-THE-GAME-RULES-GENRE-IN-THE-ENGLISH-TEACHING-FOR-CHILDREN.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; PAULA, Anna Beatriz da Silveira; *et al.* Projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras inglês - UFPR. 2019.

FIGUEIRA, Cristina Dias de Souza. O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira. IN: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber da. **Língua Estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e Formação Docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

FINARDI, Kyria Rebeca; GIL, Gloria. Crenças de professores sobre o uso da linguagem lúdica na sala de aula de língua estrangeira (LE). In: GIL, Gloria; RAUBER, Andréia Schurt; CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas; *et al.* **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE**. Florianópolis: UFSC, p.191-212, 2005.

FLACH, Simone de Fátima. Quanto vale o trabalho do professor? Desvelando o processo de desvalorização salarial em Ponta Grossa - PR. **Práxis Educativa**, v. 8, n. 1, p. 63-84, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4382939>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014.

GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson. Multilingual Pedagogies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. **The Routledge handbook of multilingualism**. Nova Iorque: Routledge, p.236-246, 2012.

GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; WOODLEY, Heather. Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies. In: YIAKOUMETTI, Androula. **Harnessing linguistic variation to improve education**. Reino Unido: Peter Lang Oxford, v.5, p. 45-75, 2012.

GARCÍA, Bianca R. V. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. Orientadora: Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, Ofelia; WOODLEY, Heather Homonoff. Bilingual education. In: BIGELOW, Martha; ENNSER-KANANEN, Johanna. **The Routledge handbook of educational linguistics**, p. 132-144, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n.1, p.13-34, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000400005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 03 fev. 2020.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000400007&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GIL, Antonio Carlos. Métodos das ciências sociais. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982004000200005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 03 maio 2020.

GIMENEZ, Telma Nunes. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 199-218, 2013.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 723-742, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87328534005.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Ángel Ignacio Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed Editora, 1998.

GRADDOL, David. **English Next: Why global English may mean the end of “English as a foreign language”**. London: British Council, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

HADDAD, Lenira. 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: 19 maio 2020.

HALL, Graham. Method, methods and methodology. In: HALL, Graham. **The Routledge handbook of English language teaching**. 1. ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, p.209-222, 2016.

HALU, Regina Célia; FOGAÇA, Francisco Carlos. A expansão da língua inglesa e seu impacto nos professores universitários de inglês em cursos de letras: um diálogo reflexivo. **Revista X**, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61246>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta de local: município de Guarapuava. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guarapuava/panorama>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolad; MOROSINI, Marília Costa. **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre, EDIPUCRS, p.510-525, 2008.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: p.774-784, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

JANG, Soon Young. The pluralist language ideology of Korean immigrant mothers and the English-only principle in early childhood education programs. **Language and Education**, p.1-15, 2019. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2019.1682598>>. Acesso em: 20 jan 2020.

KOMACHALI, Maryam Eslahcar; KHODAREZA, Mohammadreza. The Effect of Using Vocabulary Flash Card on Iranian Pre-University Students' Vocabulary Knowledge. **International Education Studies**, v. 5, n. 3, p. 134-147, 2012. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1066881>>. Acesso em: 20 jun 2020.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96,

p. 797-818, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. O discurso da diversidade linguística em textos acadêmicos. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 265-280, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4221132>>. Acesso em: 12 maio 2020.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, p. 25-37, 2005.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. Londres: Routledge, 2012.

LARROZA, Daiane Medina; SANTANA, Maria Luzia da Silva. A (des) motivação de professores da educação infantil. **Revista CESUMAR**, v. 25, n. 1, p. 210-226. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/7974/6328>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

LARSON-HALL, Jenifer. Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. **Second language research**, v. 24, n. 1, p. 35-63, 2008. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0267658307082981>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and principles in language teaching**. 3. ed. Oxford University Press, 2011.

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

LEFFA, Vilson J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, p.225-250, 2003. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ingles_no_futuro_hp.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, p. 203-218, 2005. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/mole.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

LEFFA, Vilson J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/leffa_emergentismo.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA JÚNIRO, Celestino Alves; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça. **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, p. 73-94, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-46132.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. Language learning in early childhood. IN: LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 4. ed. Oxford University Press, 2013.

LIMA, Aline Schmidt de; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Formação de professores em pré-serviço: o fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura - REVELLI**, Goiás, v.9, n.4, p.37-57, 2017. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6729>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

LIMA, Ana Paula de. Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o papel do professor. **Cadernos da Pedagogia**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/48/41>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

LIMA, Ana Paula de; BORGHI, Raquel Fontes; SOUZA NETO, Samuel de. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 9-29, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11094>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

LIMA, Denise Martins de Abreu. O Processo de aquisição de Língua Estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: Reflexões sobre a teoria de Krashen. **Ensino-Aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP, 2004.

LINGUEVIS, Ana Maria. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção. RAMOS, SAMANTHA

GONCALVES MANCINI. **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições.** Londrina: Moriá, p. 137-154, 2007.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Pedagogização da infância: refletindo sobre poder e regulação. **Revista Inter Ação**, Goiás, v.33, n.2, p. 317-341, 2008. Disponível em:

<https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:XrljDXZpidcJ:scholar.google.com/+lira+2008+pedagogiza%C3%A7%C3%A3o&hl=pt-PT&as_sdt=0,5>.

Acesso em: 03 fev. 2020.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da educação**, v. 6, n. 2, p. 84-97, 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27947/pdf>>.

Acesso em: 03 ago. 2020.

LONDRINA. **Diretrizes pedagógicas – versão preliminar.** Londrina, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/educacao-infantil/286-ei-diretriz-curricular/file>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

LONGARAY, Elisabete. A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira. **Em Aberto**, v. 22, n. 81, p.47-59, 2009. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2231>>. Acesso em:

02 fev. 2020.

LOPES, Cristina Fernandes; ANDRADE, Antonio. Discurso e políticas de ensino de línguas estrangeiras: uma análise do Programa Rio Criança Global. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, p. 191-208, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330119868_Discurso_e_politicas_de_ensino_de_linguas_estrangeiras_uma_analise_do_Programa_Rio_Crianca_Global>. Acesso em: 02 ago. 2020.

LOPES, Luís Fernando. O PDE e a formação continuada de professores no estado do Paraná. In: RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini; EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taísa Pinetti; EL KADRI, Atef; AUDI, Luciana Cristina da Costa. **Formação Continuada do Professores de Língua Inglesa no Paraná: O PDE em foco.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

LORENZO, Francisco; CASAL, Sonia; MOORE, Pat. The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. **Applied linguistics**, v. 31, n. 3, p. 418-442, 2010. Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article-abstract/31/3/418/178558>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

LUCE, Maria; ANDRADE, Fernanda. Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares. **Em Aberto**, v. 30, n. 98, 2017. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3192/2927>>.
Acesso em: 05 fev. 2020.

LUCENA, Maria Inêz Probst. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, Maristela Pereira. LUCENA, Maria Inêz Probst. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando políticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. EPU, 2013.

MACHADO, Anna Rachel; BRITO, Célia. O agir linguageiro em questionário de pesquisa. In: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, p. 137-160, 2009.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: <<https://document.onl/documents/entrevista-semi-estruturada-analise-de-historico-estrutural-dialetica.html>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v.20, n.35, p.201-208, 2014. Disponível em: <<https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/0>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p.1-22, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/download/3487/2295>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MATUSOV, Eugene. Authorial teaching and learning. In: WHITE, Elizabeth Jayne; PETERS, Michael A. **Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe**, New York: Peter Lang, p. 21-46, 2011.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MELLO, Mariana Gomes Bento de. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR.** Orientadora: Telma Nunes Gimenez. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, UEL, Londrina, 2013.

MICCOLI, Laura. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2007. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v10n1/02Laura.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MICCOLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 171-184, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de; CONSTANTINO, Patrícia. SANTOS, Nilton César dos. Métodos, técnicas e relações de triangulação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n.40, p.139-153, 2018. Disponível em: <<https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/9313/1/Fundamentos%20Te%20e%20b3ricos.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MÖLLER, Aline Nunes; ZURAWSKI, Maria Paula. Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo. **Veras**, v. 7, n. 1, p. 109-130, 2017. Disponível em: <<http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/297>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

MONTERO, Rosberly López; RODRÍGUEZ-CHAVES, Karla. Reflexiones del programa de extensión docente English for Kids de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. **Revista Educación**, v. 41, n. 1, p. 104-118, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/19285>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita; GIL, Gloria. O uso da língua maternal em aulas de inglês - LE: Um estudo sobre as percepções de professores da rede estadual de ensino. In: GIL, Gloria; RAUBER, Andréia Schurt; CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas; *et al.* **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE.** Florianópolis: UFSC, p.215-236, 2005.

MORTON, Tom. Content and language integrated learning. In: HALL, Graham. **The Routledge handbook of English language teaching.** 1. ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, p.252-263, 2016.

MULON, Katia Barbara Gottardi. **Políticas linguísticas na educação bilíngue: entre promessas, lacunas e expectativas**. Orientadora: Cloris Porto Torquato. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, UFPR, Curitiba, 2017.

NASCIMENTO, Simone Maria de Bastos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Docência na Educação Infantil: que formação esperamos? **Revista Camine: Caminhos da Educação**, Franca, v.11, n.1, p.110-123, 2019. Disponível em: <<https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2740>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

OLIVEIRA, Oséias Santos de; PEREIRA, Sueli Menezes; DRABACH, Neila Pedrotti. O Projeto Político-Pedagógico e a Construção da Autonomia Escolar: desafios para uma educação de qualidade. **Políticas Educativas**, v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/27015>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

O'MUIRCHEARTAIGH, Jonathan et al. Interactions between white matter asymmetry and language during neurodevelopment. **Journal of Neuroscience**, v. 33, n. 41, p. 16170-16177, 2013. Disponível em: <<https://www.jneurosci.org/content/jneuro/33/41/16170.full.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

ORDÓÑEZ, Claudia Lucía. Educación para el bilingüismo en contexto monolingüe: dos lenguas conectadas desde el currículo. **Estudios de lingüística inglesa aplicada**, Espanha, Sevilla, n.10, 41-76, 2010. Disponível em: <<https://idus.us.es/handle/11441/34248>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

ORTIZ, Renato. **A diversidade dos sotaques: o inglês e as ciências sociais**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PALMA, Candida Regina. **The effect of L2 writing instruction on L1 writing among children**. Orientador: Ronald Martinez. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, UFPR, Curitiba, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Sistema Consulta Escola**. Curitiba. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

PARANÁ. **Decreto nº 4482, de 14 de março de 2005**. Implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, que disciplina a promoção e progressão dos professores integrantes do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná - QPM. Curitiba: Governo do Estado, [2005]. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4482-2005-parana-implantado-o-programa-de-desenvolvimento-educacional-pde-que-disciplina-a-promocao-e-progressao-do-professor-no-nivel-iii-da-carreira>>. Acesso em: 2 set. 2020.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica língua estrangeira moderna, de 2008**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, [2008]. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2014, de 03 de dezembro de 2014**. Delibera sobre as Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, [2014]. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2014/Del_02_14.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. 901 f. Curitiba, 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

PARANÁ. Currículo da Rede Estadual Paranaense – CRED. 53 f. Curitiba, 2019. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/lingua_inglesa_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagramado.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 27, p.71-100, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005>. Acesso em: 01 fev. 2020.

PASSONI, Taísa Pinetti; LUZ, Joelma Gomes. **Política e planejamento linguísticos no Brasil: levantamento de orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras**. ReVEL, v. 14, n. 26, p.217-240, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/23683925/POL%C3%8DTICA_E_PLANEJAMENTO_LINGU%C3%8DSTICOS_NO_BRASIL_LEVANTAMENTO_DE_ORIENTA%C3%87%C3%95ES_CURRICULARES_PARA_O>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PASSONI, Taísa Pinetti. **O programa inglês sem fronteiras como política linguística**: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro. Orientadora: Telma Nunez Gimenez. 2018. 280 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem do Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PERES, Rafaeli Constantino Valêncio. **Projeto Londrina Global: currículo e representações sociais dos professores de inglês para crianças**. Orientadora: Elaine Fernandes Mateus. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, UEL, Londrina, 2018.

PHILLIPSON, Robert. Linguistic imperialism of and in the European Union. In: BEHR, Hartmut; STIVACHTIS, Yannis A. **Revisiting the European Union as empire**. Londres: Routledge, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-32, 2008.

POZZO, María Isabel. La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. **Diálogos Latinoamericanos**, n. 15, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/162/16220868002.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Escola B. Guarapuava, PR. 2016.

PPP, Projeto Político Pedagógico. Escola A. Guarapuava, PR. 2020.

QUEIROZ, Isabela; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças. **Revista Interfaces**, v. 1, n. 1, p. 76-82, 2010. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/908>. Acesso em: 29 jun. 2020.

QUEROZ, Josiete Cristina Schneider; STUTZ, Lidia. A importância da observação de aulas na Educação Infantil. **Calidoscópico**, v. 14, n. 1, p. 6-19, 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/9035>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, Xoán C.; BAGNO, Marcos. **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 121-128, 2011.

RÍOS, Cati V. de Los; SELTZER, Kate. Translanguaging, coloniality, and English classrooms: An exploration of two bicoastal urban classrooms. **Research in the Teaching of English**, v. 52, n. 1, p. 55-76, 2017. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/0hb749xp>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da investigação às práticas**, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S2182-13722016000100003&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 25 ago. 2020.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 19, n. 2, p. 13-34, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/seer/index.php/signum/article/viewFile/21848/20215>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RODRIGUES, Nara. A abordagem etnográfica na pesquisa em linguística aplicada – reflexões de uma trajetória. In: FRITZEN, Maristela Pereira. LUCENA, Maria Inêz Probst. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando políticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

ROLÂNDIA. **Decreto-lei nº 3446, de 20 de outubro de 2010**. Altera os anexos I e II – Quadro de cargos efetivos e quadro de funções, integrantes da lei municipal nº 3.020/2003, e dá outras providências. Rolândia, PR: Câmara Municipal. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pr/r/rolandia/lei-ordinaria/2010/344/3449/lei-ordinaria-n-3449-2010-altera-os-anexos-i-e-ii-quadro-de-cargos-efetivos-e-quadro-de-funcoes-integrantes-da-lei-municipal-n-3020-2003-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

ROTH, Genevieve. **Teaching young children a language**. In: ROTH, Genevieve. **Teaching very young children: pre-school and early primary**. Richmond, 1998.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Orientadora: Ana Antônia de Assis-Peterson. 215 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005. Disponível em: <<https://feliceuel.files.wordpress.com/2018/09/e-crenc3a7as-acerca-da-inclus3a3oc2a0dac2a0lc3adnqua-inglesac2a0nasc2a0sc3a9ries-iniciais-quantoc2a0antes-melhor.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2020.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 223-246, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982011000100012&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SALGADO, Ana Claudia; MATOS, Priscila Teixeira; CORREA, Tamires Huguenin; ROCHA, Waldyr Inbroisi. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: p.8042-8051, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3496_1974.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SARMENTO, Jaqueline Santos. **“Brown bear, brown bear, what do you see?” - Um relato interpretativo de um projeto de ensino de língua inglesa na educação infantil**. 2019. Orientadora: Livia Pretto Mottin. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras). Disponível em: <<https://univates.br/bdu/bitstream/10737/2707/1/2019JaquelinedosSantosSarmento.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 maio 2020.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 379-392, 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SCARAMUCCI, Matilde V.; COSTA, Leny P.; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: p. 85-114, 2008.

SCHEIFER, Camila Lawson. Ensino de língua estrangeira para crianças-entre o todo e a parte: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 197-216, 2009.

SELBACH, Helena Vitalina. **Do ideal ao possível: the crazy car story – um relato interpretativo de um projeto em língua inglesa na educação infantil**. Orientadora: Simone Sarmento. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014

SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. A constituição do discurso pedagógico e suas implicações na aula de língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 139-158, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4197>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

SENE, Fernanda Teodoro Mérida; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. A educação infantil nos países da América Latina: um estudo sobre a obrigatoriedade do ensino para além do Brasil. **Ensino em Re-Vista**, v. 1, n. 1, p. 317-343, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/38091>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SILVA, Lilian Kasey da; COSTA, Ana Carolina Dias da. O ensino da língua inglesa para crianças: uma discussão sobre as implicações do bilinguismo na infância. **Anais Eletrônicos do IV SEFELI**, v. 4, 2018. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10039/2/EnsinoLinguaCrianças.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SILVA, Marise Pires da; BROSSI, Giuliana Castro. A formação de professores de língua inglesa para crianças no campus Inhumas: frutos da extensão. **Anais III CEPE**, UEG, 2016. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/7690>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

SILVA, Valéria Rosa da. Práticas de linguagem em contexto de educação infantil bilíngue: um olhar com as lentes da translinguagem. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura - REVELLI**, v.9, n. 4, p.98-116, 2017. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6932>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SILVERMAN, David. O que é pesquisa qualitativa? In: SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, texto e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SINGLETON, David. Age factors. In: BYRAM, Michael; HU, Adelheid. **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. 2.ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, p.23-25, 2013.

SOCOLOSKI, Adriana; PUH, Milan. “Da prática para a teoria”: Caminhos e momentos de entrelaçamento cultural e linguístico na comunidade suábica da colônia de Entre Rios. **Revista Interfaces**, v. 11, n. 1, p. 33-48, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6144/4441>. Acesso em: 08 ago. 2020.

SOUZA, Ana Carolina Fonseca de; MELLO, Mariana Gomes Bento de; CARVALHO; Raquel Cristina Mendes de; CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas. Crenças, práticas, e conteúdo adaptado: uma professora de inglês-LE na educação infantil. **Caderno Seminal**, v. 10, n. 10, 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/12669>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SPRADLEY, James P. **Participant observation**. Waveland Press, 2016.

STEIN, Alexandre. Representações de formadores de professores de inglês no contexto do PDE-PR. In: RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini; EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taísa Pinetti; EL KADRI, Atef; AUDI, Luciana Cristina da Costa. **Formação Continuada do Professores de Língua Inglesa no Paraná: O PDE em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SURRAIN, Sarah. ‘Spanish at home, English at school’: how perceptions of bilingualism shape family language policies among Spanish-speaking parents of preschoolers. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, p.1-15, 2018. Disponível em: <<https://scholar.harvard.edu/sarahsurrain/publications/%E2%80%98spanish-home-english-school%E2%80%99-how-perceptions-bilingualism-shape-family>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. **Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills**. 3. ed. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, p.277-326, 2012.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global**. Orientadora: Elaine Fernandes Mateus. 2017. 257 f. Tese

(Doutorado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, UEL, Londrina, 2017.

TEKIN, Ali Kemal. Omani young children's language proficiencies: The outcomes of a bilingual education program. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, v. 5, n. 23, p. 784, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268078934_Omani_Young_Children's_Language_Proficiencies_The_Outcomes_of_a_Bilingual_Education_Program>. Acesso em: 25 jan. 2020.

THORNBURRY, Scott. Communicative language teaching in theory and practice. In: HALL, Graham. **The Routledge handbook of English language teaching**. 1. ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, p.224-237, 2016.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

TUCKMAN, Bruce W; HARPER, Brian E. Qualitative Research: Concepts and Analyses. In: TUCKMAN, Bruce W; HARPER, Brian E. **Conducting Educational Research**. 6. ed. Reino Unido: Rowman & Littlefield Publishers, 2012.

TUTIDA, Alessandra Ferraz; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa para crianças: visitando o Estado do Paraná. **IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, v. 9, p. 744-752, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/julianaratoneIli4.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

UNICENTRO. **Ementário das disciplinas do curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa (Currículo iniciado em 2020)**. 2020. Disponível em: <<https://www3.unicentro.br/proen/cursos/matrizes-curriculares/#1536186068741-8805eefe-673d>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

UPHOFF, Dörthe. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola. Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, p.9-15, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4490214/mod_resource/content/5/Uphoff%202008.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

UR, Penny. Language-teaching method revisited. **ELT journal**, v. 67, n. 4, p. 468-474, 2013. Disponível em: <<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/67/4/468/486830>>. Acesso em: 14 abril 2020.

URUGUAI. **Ley General de Educación n° 18.437**. 2008. Disponível em: <<https://www.siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/550/ley-18437-ley-general-educacion>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Educação Por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376/0>>. Acesso em: 13 abril 2020.

VERIDIANO, Patricia; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A influência das crenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças: o envolvimento da comunidade escolar. In: SILVA, Kleber Aparecido. **Crenças, discurso & linguagem**. Campinas: Pontes, v. 10, p. 65-93, 2011.

VIANINI, Carolina; MICCOLI, Laura. Experiências de indisciplina em sala de aula de LE: comprometimento da aprendizagem. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 3, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/281-%e2%80%93301-Experi%C3%aancias-de-indisciplina-em-sala-de-aula-LE-comprometimento-da-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição revisada e expandida. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 2012.

WAJSKOP, Gisela. Por que se brinca na pré-escola? In: WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WEI, Li. **The bilingualism reader**. 2. ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2007.

YEUNG, Susanna; CHAN, Carol. Phonological awareness and oral language proficiency in learning to read English among Chinese kindergarten children in Hong Kong. **British Journal of Educational Psychology**, v. 83, n. 4, p. 550-568, 2012. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.2012.02082.x>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

YILMAZ, Rabia Meryem; TOPU, Fatma Burcu; TAKKAÇ TULGAR, Ayşegül. An examination of the studies on foreign language teaching in pre-school education: a bibliometric mapping analysis. **Computer Assisted Language Learning**, p. 1-24, 2019. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2019.1681465>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

YIP, Joanna; GARCÍA, Ofelia; Translinguagens: Recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX**, n. 9, p. 164-176, 2018. Disponível em: <<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2018/02/yip-garcia.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa O Ensino de inglês na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas no município de Guarapuava – PR, sob a responsabilidade de Fernanda Seidel Bortolotti que irá analisar as diferentes práticas pedagógicas de ensino de inglês para Educação Infantil em instituições de educação básica no município de Guarapuava - PR.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 3.682.272

Data da relatoria: 04/11/2019

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você deve concordar com as três etapas do estudo. O procedimento adotado consiste na observação de aulas de inglês na Educação Infantil, bem como em entrevistas individuais semiestruturadas com os respectivos professores, visando identificar suas práticas pedagógicas. Ainda, serão estudados os materiais didáticos utilizados com o intuito de discutir a adequação ao desenvolvimento das crianças e análise das práticas pedagógicas com maior propriedade, ilustrando o modo como as práticas são adotadas no cotidiano em sala de aula.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a observação, entrevista e análise dos materiais didáticos, sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Considera-se que esta pesquisa apresenta riscos mínimos. Os participantes poderão estar expostos a constrangimento haja vista que será realizada entrevista. Pode-se também informar como desconforto o fato de tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista. Ainda, eventual estigmatização a partir do teor das respostas dadas em função da entrevista. Contudo, durante a pesquisa, a todo o momento, serão consideradas e se respeitarão as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual desses. O pesquisador se responsabiliza por quaisquer problemas decorrentes desta pesquisa, mesmo os não previstos, bem como pela assistência imediata e gratuita. Ainda, para a diminuição dos riscos, o pesquisador garante acesso a um local reservado e liberdade para não responder a quaisquer perguntas da entrevista. Ainda assim, assegura a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

3. BENEFÍCIOS: O estudo tem como principal benefício desvelar os fatores envolvidos na oferta de ensino de língua inglesa no município de Guarapuava na Educação Infantil, por meio de análise dos currículos das escolas e de das práticas pedagógicas mais comuns. Como o ensino de língua inglesa nesta fase da escolarização está em franco desenvolvimento, a pesquisa contribuirá de forma ampla para a construção de propostas pedagógicas que incidirão nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, e de forma direta para a formação continuada de docentes, ou seja, para os professores que já atuam nesta etapa do ensino. Esse conjunto de ações - formação docente inicial e formação docente continuada – contribuirão sobremaneira para a proposição de práticas pedagógicas e materiais didáticos que tem como foco o ensino de inglês para crianças. Para tanto, os resultados do estudo serão amplamente divulgados aos participantes, os quais receberão cópia do material produzido, bem como para a comunidade acadêmica em geral, salvaguardadas as identidades dos participantes.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por entrevistas, observações e análise do material didático serão utilizadas somente para esta pesquisa. As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na redação de uma dissertação de mestrado, para a publicação de artigos científicos e também para a apresentação

de trabalhos em eventos, porém, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo do participante. Desse modo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Fernanda Seidel Bortolotti

Endereço: Rua Saldanha Marinho, número 40

E-mail: fernanda.borto@hotmail.com

Telefone para contato: (47) 9 9904 3454

Horário de atendimento: matutino ou vespertino

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em **duas vias**, sendo que uma via ficará com você.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Fernanda Seidel Bortolotti
Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 2 – Roteiro de observação de aula

ESCOLA:

DATA:

DURAÇÃO:

IDADE:

PROFESSOR/VOLUNTÁRIO:

HORÁRIO DE INÍCIO E TÉRMINO:

TURMA:

FREQUÊNCIA SEMANAL:

1) O professor/voluntário promove o desenvolvimento de quais práticas em inglês (anotar exemplos de como realiza o estímulo).

1.1 () escuta

1.2 () fala

1.3 () leitura

1.4 () escrita

1.5 É possível notar que o estímulo de alguma habilidade se sobrepõe em relação às demais? Enumerar, sendo 1 para a mais estimulada e 4 para a menos ou até não estimulada.

() escuta () fala () leitura () escrita

2) Como se dá o uso das duas línguas em sala de aula? Alguma prevalece em relação à outra? É possível notar situações específicas em que se utiliza mais do Português e/ou inglês? Costuma dar as mesmas informações nas duas línguas? Faz checagem de instrução feita em inglês através do Português? Solicita que as crianças expliquem em Português o que ela mencionou em inglês? Costuma misturar as duas línguas na mesma frase?

3) Correção do uso de inglês pelas crianças. Ocorre? Como (explicitamente ou através de reformulação)? Costuma corrigir cada erro sem exceção? Se possível, fazer esse registro em detalhes.

4) Dentre os métodos de ensino (UPHOFF, 2008), qual é/são identificado(s)? Descrever alguns aspectos do(s) método(s) utilizado(s).

1 - Método de Gramática e Tradução (foco na escrita; aula na língua materna).

2 - Método Direto (foco na oralidade; tradução perde importância; tentativa de aula na língua estrangeira; ensino de gramática por indução; “aprender a pensar na língua”).

3 - Método Audiolingual ou Estruturalista (não aborda a gramática explicitamente; uso exclusivo da língua estrangeira; foco na oralidade e escrita; uso de áudios para aprendizagem por imitação).

4 - Método Comunicativo (gramática pode ser colocada em segundo plano já que o objetivo é a comunicação; comunicar-se em situações reais; papel ativo e emancipado da criança; uso da língua materna é permitido para que a criança sintasse confortável e não deixe de se expressar – porém, o uso da língua estrangeira é obviamente incentivado).

5) Ludicidade da aula (piadas, crônicas, histórias, paródias, repetição, jogos de palavras e imitação). Utilizar como referências os seguintes tipos de linguagem lúdica (FINARDI; GIL, 2005) e descrever alguns aspectos da(s) linguagem(ns) utilizada(s):

1- Apropriação (interconexão entre diferentes realidades – de fora da sala de aula; de dentro; e do professor e das crianças).

2 – Performance (imitação de vozes e exploração de outras personalidades, como se as crianças fossem atores/atrizes e o professor o diretor).

3 – Jogo de palavras (trocas de palavras que dificilmente fazem sentido quando traduzidas).

4 – Comentários engraçados (assemelham-se às piadas, porém tem relação com o momento e o contexto, sendo criados e imediatamente utilizados).

5 – Anedotas (enquanto as piadas são criadas, estas são situações reais engraçadas - sendo ambas contadas com o objetivo de entreter).

6) Interação Professor-Criança

7) Recursos Semióticos (expressões, mímicas, gestos, interjeições)

8) Observação das práticas em relação ao desenvolvimento das crianças.

9) Descrição da Sala de Aula

Anotações Posteriores à Observação em Sala de Aula

APÊNDICE 3 – Questionário de Trajetória Profissional

Nome: Idade:

Graduação

Ano: Instituição:

Nome do Curso:

Pós-Graduação

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Ano: Instituição:

Nome do Curso:

Há quanto tempo leciona inglês:

Há quanto tempo trabalha na presente instituição:

Escola e níveis que leciona e/ou já lecionou:

Particular: () Educação Infantil () Fundamental I () Fundamental II () Médio

Pública: () Educação Infantil () Fundamental I () Fundamental II () Médio

Curso de línguas: () Básico () Intermediário () Avançado

Outros:

1) Quais formações já realizadas que você considera importante para sua atuação profissional? Elas foram realizadas durante sua formação inicial (ex: na graduação) ou ao longo da trajetória profissional? De quem foi a iniciativa em realizá-las (do próprio professor ou da instituição com a qual possui vínculo)?

2) Quais formações você gostaria de realizar por considerar importante para sua atuação profissional?

3) Por que optou por ser professor de inglês?

Obrigada!

Fernanda Seidel Bortolotti

Em caso de dúvida, entre em contato: fernanda.borto@hotmail.com

APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista aplicada aos professores

ESCOLA:

PROFESSOR/VOLUNTÁRIO:

DATA:

DURAÇÃO:

1) Quais práticas em inglês você considera estimular em suas aulas? (anotar exemplos de como realiza o estímulo).

escuta

fala

leitura

escrita

Você nota que o estímulo de alguma habilidade se sobrepõe em relação às demais? Enumerar, sendo 1 para a mais estimulada e 4 para a menos ou até não estimulada.

escuta fala leitura escrita

2) Como se dá o uso das duas línguas em sala de aula? Alguma prevalece em relação à outra? É possível notar situações específicas em que se utiliza mais do Português e/ou inglês? Costuma dar as mesmas informações nas duas línguas? Faz checagem de instrução feita em inglês através do Português? Solicita que as crianças expliquem em Português o que ela mencionou em inglês? Costuma misturar as duas línguas na mesma frase?

3) Como costuma lidar com erros e correção? Exemplo: explicitamente ou através de reformulação? Costuma corrigir cada erro sem exceção?

4) Dentre os métodos de ensino (UPHOFF, 2008), qual você usas aulas? Descreva.

1 - Método de Gramática e Tradução (foco na escrita; aula na língua materna).

2 - Método Direto (foco na oralidade; tradução perde importância; tentativa de aula na língua estrangeira; ensino de gramática por indução; “aprender a pensar na língua”).

3 - Método Audiolingual ou Estruturalista (não aborda a gramática explicitamente; uso exclusivo da língua estrangeira; foco na oralidade e escrita; uso de áudios para aprendizagem por imitação).

4 - Método Comunicativo (gramática pode ser colocada em segundo plano já que o objetivo é a comunicação; comunicar-se em situações reais; papel ativo e emancipado da criança; uso da língua materna é permitido para que a criança sintasse confortável e não deixe de se expressar – porém, o uso da língua estrangeira é incentivado).

5) Ludicidade da aula (piadas, crônicas, histórias, paródias, repetição, jogos de palavras e imitação). Utilizar como referências os seguintes tipos de linguagem lúdica (FINARDI; GIL, 2005) e descrever alguns aspectos da(s) linguagem(ns) utilizada(s):

1- Apropriação (interconexão entre diferentes realidades – de fora da sala de aula; de dentro; e do professor e das crianças).

2 – Performance (imitação de vozes e exploração de outras personalidades, como se as crianças fossem atores/atrizes e o professor o diretor).

3 – Jogo de palavras (trocas de palavras que dificilmente fazem sentido quando traduzidas).

4 – Comentários engraçados (assemelham-se às piadas, porém tem relação com o momento e o contexto, sendo criados e imediatamente utilizados).

5 – Anedotas (enquanto as piadas são criadas, estas são situações reais engraçadas - sendo ambas contadas com o objetivo de entreter).

E sobre recursos Semióticos (expressões, mímicas, gestos, interjeições)?

6) Interação Professor-Criança

7) Para você, o que é prática pedagógica? O que caracteriza uma boa prática pedagógica?

8) Como você avalia a tua prática pedagógica? Qual a relação entre formação e o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas?

9) Como você observa as práticas adotadas em relação à faixa etária e ao desenvolvimento das crianças? Considere práticas pedagógicas como qualquer ação do professor no espaço de sala de aula (SACRISTÁN, 1999).

10) Descreva seu dia a dia no trabalho com o ensino de inglês para Educação Infantil, incluindo as tarefas realizadas fora e dentro de sala de aula. Descreva com riqueza de detalhes ambas as situações.

11) Como você organiza suas aulas, quais atividades são de sua responsabilidade de elaboração e quais já vem determinadas pela instituição? No caso das

atividades de sua autoria, no que você se baseia para a elaboração (ferramentas, legislações, fontes em geral)? Seria possível eu ver alguma atividade que você elaborou?

12) Qual sua opinião sobre o ensino de inglês no Brasil? E para o público da EI?

13) Quais as maiores dificuldades no trabalho com o ensino de inglês para EI? Como você procura vence-las?

14) Quais as maiores facilidades no trabalho com o ensino de inglês para Educação Infantil? A que você atribui tal facilidade?

15) Há algo a mais que você gostaria de ressaltar em relação ao conteúdo desta entrevista?

Anotações Posteriores à Entrevista

APÊNDICE 5 – Layout da sala de aula da Escola A

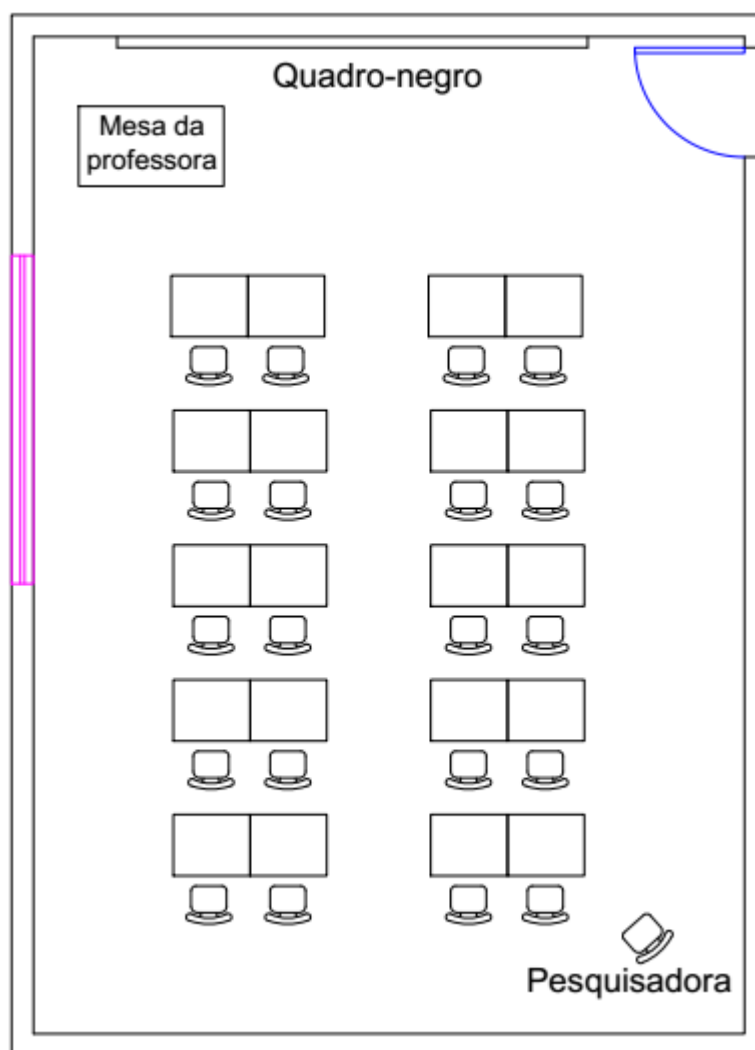


Figura 6: Layout da sala de aula da Escola A - Fonte: Autora

APÊNDICE 6 – Layout da sala de aula da Escola B

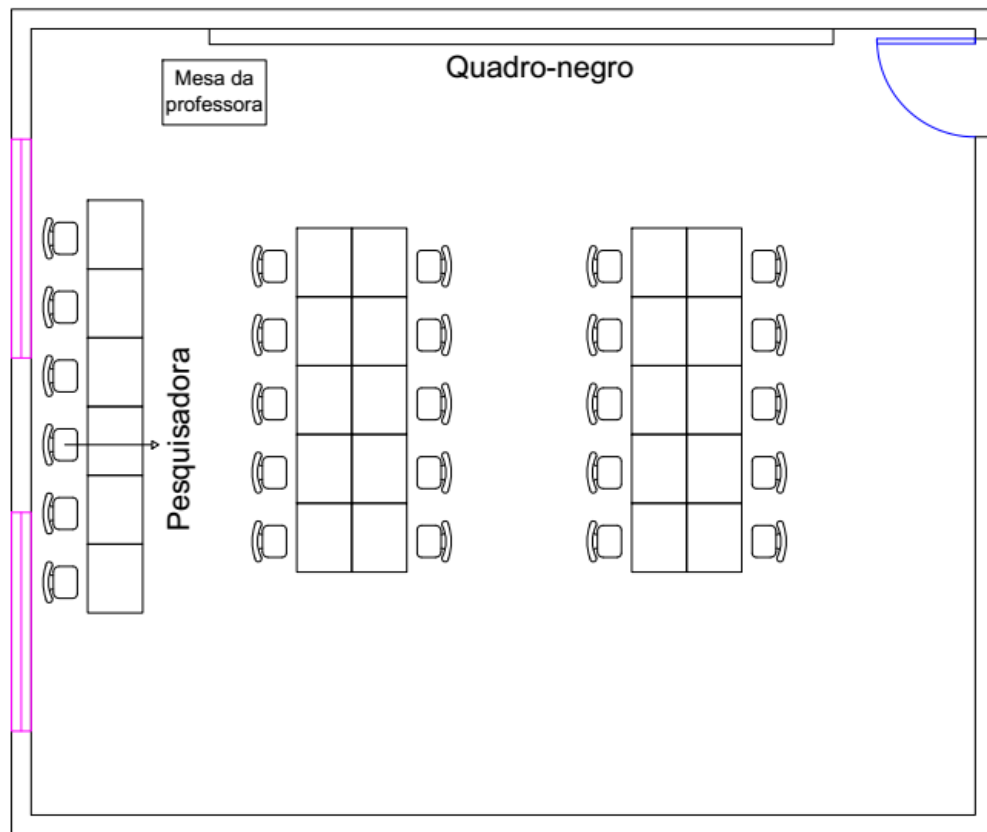


Figura 7: Layout da sala de aula da Escola B - Fonte: Autora

ANEXOS

ANEXO 1– Parecer Favorável do COMEP

BRASIL

principal sair

FERNANDA SEIDEL BORTOLOTTI - Pesquisador | V3.2


Cadastros Sua sessão expira em: 38min 08

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo Público: O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA (PR)
Pesquisador Responsável: FERNANDA SEIDEL BORTOLOTTI
Contato Público: FERNANDA SEIDEL BORTOLOTTI
Condições de saúde ou problemas estudados:
Descritores CID - Gerais:
Descritores CID - Específicos:
Descritores CID - da Intervenção:
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 04/11/2019



- DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO
Cidade: GUARAPUAVA

- DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 106 - UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste - Campus Guarapuava
Endereço: Alameda Elio Antonio Dalla Vecchia, nº 838 - Campus CEDETEG - (ao lado dos laboratórios do curso de Farmácia)
Telefone: (42)3629-8177
E-mail: comep@unicentro.br

- CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

- CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

[Voltar](#)

Suporte a sistemas: 136 - opção 8 e opção 3, solicitar ao atendente suporte Plataforma Brasil.
Fale conosco: Clique para enviar mensagem para a Plataforma Brasil