



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Viviane da Costa Bastos

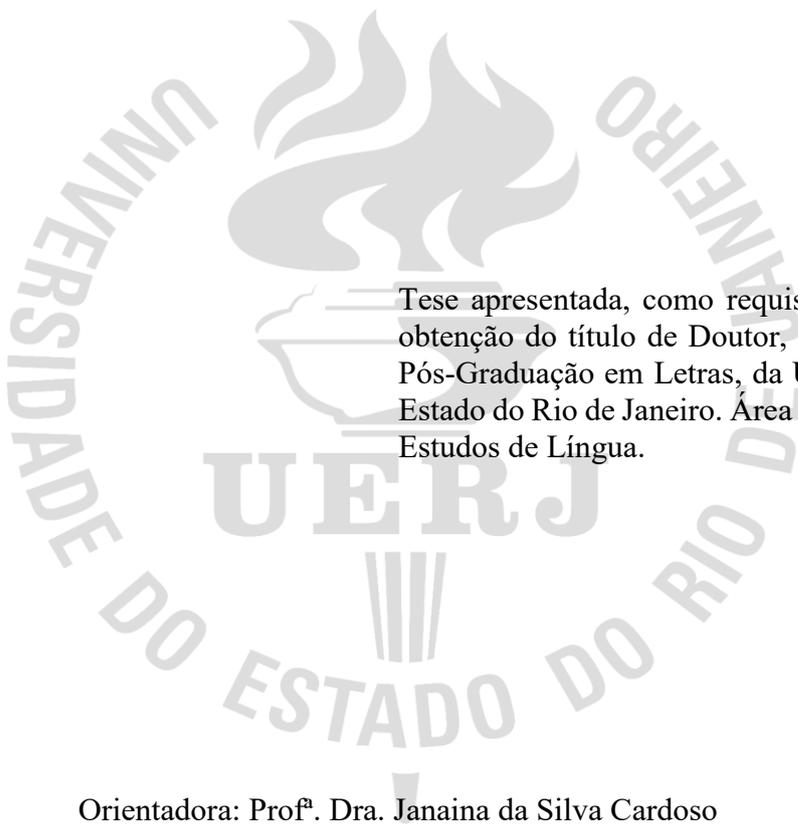
**Formação docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa
na educação infantil em escolas públicas municipais bilíngues**

Rio de Janeiro

2024

Viviane da Costa Bastos

Formação docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na educação infantil em escolas públicas municipais bilíngues



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração Estudos de Língua.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

B327 Bastos, Viviane da Costa.

Formação docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na educação infantil em escolas públicas municipais bilíngues / Viviane da Costa Bastos. – 2024.
204 f.: il.

Orientadora: Janaína da Silva Cardoso.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Educação bilíngue - Teses. 2. Bilinguismo em crianças – Teses. 3. Educação infantil - Teses. 4. Professores - Formação – Teses. 5. Língua inglesa – Estudo e ensino - Teses I. Cardoso, Janaína da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800.732

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Viviane da Costa Bastos

Formação docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na educação infantil em escolas públicas municipais bilíngues

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração Estudos de Língua

Aprovada em 30 de setembro de 2024.

Banca examinadora:

Profª Dra. Janaína da Silva Cardoso

Instituto de Letras- UERJ

Profª Dra. Patrícia Helena da Silva Costa

Instituto de Letras- UERJ

Prof Dr Rogério da Costa Neves

Instituto Pedro II

Prof Dr Rodrigo da Silva Campos

Instituto de Letras- UERJ

Profª Dra Inés Kayon de Miller

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, meu alicerce, minha base.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por preservar a minha vida, ter me abençoado ao longo dessa trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Não foram poucos os obstáculos no decorrer da pesquisa, mas Ele me guardou em todos os momentos e me trouxe até aqui.

Aos meus pais, por terem me apoiado e permanecido presente nas minhas ausências, que foram necessárias para a construção deste trabalho.

À minha irmã Tatiane Bastos (*in memoriam*), que me mostrou a importância de ser forte e a vida ser única.

Ao meu filho Sergio Arthur, um adolescente compreensivo e amoroso, que me enche de orgulho e reconhece o valor do estudo.

Ao meu filho Isaac, que me acompanhou no ventre nos momentos finais da pesquisa, que me ensina que nunca é tarde para recomeçar.

Ao meu marido que esteve ao meu lado incentivando a escrita da tese e mostrando o quanto sou capaz.

À minha inspiradora orientadora, Professora Doutora Janaína da Silva Cardoso, pelas orientações, pela paciência, por todo o apoio, pela grandiosidade da pessoa e excelente profissional. Nossos encontros de orientação foram únicos e essenciais pela chegada até aqui.

Aos membros da banca, professores doutores Patricia Costa, Rogério Neves, Rodrigo Campos e Inés Miller pelas leituras e valiosas contribuições.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras pelo acolhimento e atendimento sempre que necessário.

Aos amigos Claudio Correa, Renata, Helena, Cassandra, Marissol, Flavio, Layse, Luciana, Tessi, Victor, assim como todos os colegas do grupo de pesquisa CEALD (UERJ), pelo apoio e trocas enriquecedoras.

Às minhas amigas Fernanda Pizzol e Glaucia Morais que também participam do grupo de pesquisa e não largaram a minha mão, quando mais precisei ser ouvida.

À minha querida amiga Cristina Pfeiffer que incentivou a conclusão de meus estudos.

Às amigas que trabalharam comigo na Escola Municipal Professor Affonso Várzea, Leda, Tati, Ingrid, Daniela, Simone, Adriana, Glauciane, Bárbara, Estephany, Lu, Alexandra, parceiras incríveis.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ pelos ensinamentos durante o meu percurso acadêmico.

Às professoras de Inglês da Escola Municipal Professor Affonso Várzea, do CIEP Gláuber Rocha, do EDI Mariana da Rocha e da escola privada bilíngue que aceitaram participar da pesquisa e contribuíram para a geração dos dados tão necessários e fundamentais para a construção deste trabalho.

Aos gestores da Escola Municipal Professor Affonso Várzea, do CIEP Gláuber Rocha, do EDI Mariana da Rocha e da escola privada bilíngue que me acolheram e abriram as portas para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus alunos e ex-alunos das turmas de Educação Infantil que são grande inspiração para o meu crescimento acadêmico e profissional.

O que é? O que é?

... Eu fico com a pureza

Da resposta das crianças

É a vida, é bonita

E é bonita.

Viver e não ter a vergonha

De ser feliz.

Cantar, e cantar, e cantar

A beleza de ser um eterno aprendiz.

Gonzaguinha

RESUMO

BASTOS, Viviane da Costa. *Formação docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na educação infantil em escolas públicas municipais bilíngues*. 2024. 204 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Como professora de língua inglesa para crianças (LIC) no contexto de escolas públicas bilíngues na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, e por ser licenciada em Letras (UFRJ) e Pedagogia (UERJ), percebo a carência de formação adequada a esse novo contexto (LIC). A partir desta inquietação quanto à questão da formação docente e a relevância do investimento em pesquisas sobre educação linguística na primeira infância (TONELLI, 2021; 2023); o presente estudo tem por objetivo principal contribuir para a formação continuada de professores de Inglês na Educação Infantil e no desenvolvimento de metodologias focadas na oralidade no contexto de escolas bilíngues (Português/Inglês). A fundamentação teórica inclui os seguintes temas: bilinguismo, educação bilíngue e educação escolar bilíngue (CARDOSO, 2018; GARCIA, 2009; MEGALE, 2019; MELO, 2010); desenvolvimento da oralidade de crianças de 4 a 6 anos no contexto de escolas bilíngues (CARDOSO, 2016; ROCHA, 2007; VYGOTSKY, 1998) e formação de professores de línguas adicionais (CELANI, 2003; LEFFA, 2008; NÓVOA, 2007). O estudo adota uma abordagem qualitativa-interpretativista, podendo ser considerada uma pesquisa-ação participante (CARDOSO et al, 2019; THIOLENT, 2018). O contexto de estudo envolve três escolas públicas municipais bilíngues (Português/Inglês), localizadas na cidade do Rio de Janeiro. E em uma escola privada, também localizada na cidade do Rio de Janeiro, a fim de conhecer o trabalho realizado com LIC e trazer as suas contribuições para a rede pública, que é o foco de contexto deste trabalho. O levantamento de dados será realizado por meio de diário de campo, observações de aulas, entrevistas narrativas e entrevistas semi-estruturadas. Todas as nove participantes da pesquisa, incluindo a pesquisadora, são professoras de inglês que trabalham com turmas de Educação Infantil em escolas bilíngues (Português/Inglês). A partir da análise dos dados obtidos por meio de asserções (BORTONIRICARDO, 2008), espera-se promover uma reflexão sobre a formação de professores de língua adicional, visando a novas práticas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa para crianças em escolas bilíngues e a revisão do currículo dos cursos de Licenciatura em Letras.

Palavras-chave: formação docente; oralidade; ensino e aprendizagem de língua inglesa; educação escolar bilíngue; educação infantil.

ABSTRACT

BASTOS, Viviane da Costa. *Teacher training for the development of orality in English in early childhood education in bilingual municipal public schools*. 2024. 204 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

As an English language teacher for children (LIC) in the context of bilingual public schools in the municipal education network of Rio de Janeiro, and because I have a degree in Literature (UFRJ) and Pedagogy (UERJ), I realize the lack of adequate training for this new context (LIC). Based on this concern regarding the issue of teacher training and the relevance of investing in research on linguistic education in early childhood (TONELLI, 2021; 2023); the main objective of this study is to contribute to the continued training of English teachers in Early Childhood Education and the development of methodologies focused on orality in the context of bilingual schools (Portuguese/English). The theoretical foundation includes the following themes: bilingualism, bilingual education and bilingual school education (CARDOSO, 2018; GARCIA, 2009; MEGALE, 2019; MELO, 2010); oral development of children aged 4 to 6 in the context of bilingual schools (CARDOSO, 2016; ROCHA, 2007; VYGOTSKY, 1998) and training of teachers of additional languages (CELANI, 2003; LEFFA, 2008; NÓVOA, 2007). The study adopts a qualitative-interpretivist approach and can be considered participatory action research (CARDOSO et al, 2019; THIOLENT, 2018). The context of the study is the Escola Municipal Professor Affonso Várzea, one of the first bilingual public municipal schools (Portuguese/English), located in Complexo do Alemão, in the city of Rio de Janeiro. Data collection will be carried out through a field diary, class observations, narrative interviews and semi-structured interviews. All nine research participants, including the researcher, are English teachers who work with Early Childhood Education classes in bilingual schools (Portuguese/English). Based on the analysis of data obtained through assertions (BORTONI-RICARDO, 2008), it is expected to promote a reflection on the training of additional language teachers, aiming at new practices for the development of orality in English for children in bilingual schools and the review of the curriculum for Bachelor of Arts courses.

Keywords: teacher training; orality; english language teaching and learning; bilingual school education; child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Dimensões do bilinguismo em Hamers e Blanc.....	35
Figura 2- Zonas de Desenvolvimento.....	56
Figura 3- EMPAV- Complexo do Alemão.....	94
Figura 4- Uso de simuladores no Colaboratório.....	96
Figura 5- Robótica no GET EMPAV.....	96
Figura 6- Nova identidade da EMPAV.....	97
Figura 7- Localização do EDI Mariana Rocha de Souza.....	98
Figura 8- EDI Mariana Rocha de Souza.....	100
Figura 9- CIEP Glauber Rocha.....	100
Figura 10- Localização do CIEP Glauber Rocha.....	101
Figura 11- Motivos para atuação com o público infantil.....	116
Figura 12- Triangulação no processo de mediação na Educação Infantil.....	120
Figura 13- Vivenciando práticas de como trabalhar com crianças.....	126
Figura 14- <i>Rhyming Words</i>	127
Figura 15- <i>Miming : Animals at the zoo</i>	128
Figura 16- <i>Music drama: Five little monkeys</i>	129
Figura 17- Dinâmica do <i>Magic Stone</i>	130
Figura 18- <i>English Corner</i>	131
Figura 19- Mãos na Massa: <i>Orange juice</i>	133
Figura 20- Preparando o <i>cake</i>	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Levantamento de Teses e Dissertações nos últimos cinco anos (2017 a 2021)	16
Quadro 2- O bilinguismo em Mackey.....	34
Quadro 3- Modelos de Educação Bilíngue.....	39
Quadro 4- Características da Educação Bilíngue sob a ótica de Garcia.....	40
Quadro 5- Educação Bilíngue para alunos das classes dominantes e grupos minoritários	41
Quadro 6- Carga horária de instrução na língua adicional.....	46
Quadro 7- O currículo nas escolas bilíngues.....	47
Quadro 8- Formação de professores de língua adicional.....	48
Quadro 9- Carga horária nas escolas municipais bilíngues.....	49
Quadro 10- Lista das Unidades Escolares do Programa Bilíngue SME/RJ.....	51
Quadro 11- Encontros das observações das aulas.....	82
Quadro 12- Quadro-roteiro das entrevistas com os participantes.....	90
Quadro 13- Etapas da pesquisa que foram realizadas (2020-2024).....	92
Quadro 14- Tempo de atuação e formação inicial docente.....	103
Quadro 15- Objetivos e primeiras asserções.....	104
Quadro 16- Geração das subasserções.....	105
Quadro 17- Formação Inicial e continuada dos participantes.....	108
Quadro 18- Formação Inicial Docente.....	109

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AAEE	Agentes de Apoio à Educação Especial
AEI	Apoio Escolar Inclusivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBE	Câmara de Educação Básica
CEALD	Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMPAV	Escola Municipal Professor Affonso Várzea
GET	Ginásio Educacional Tecnológico
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
PA	Professor(a) Articulador(a)
PAEI	Professor Adjunto da Educação Infantil
PEF	Professor de Ensino Fundamental
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PSI	Processo Seletivo Interno
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 NARRATIVA DE VIDA & CONTEXTO	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1 Bilinguismo e Educação (Escolar) Bilíngue	31
2.1.1 <u>Conceito de Bilinguismo</u>	32
2.1.2 <u>Conceito de Educação Bilíngue</u>	38
2.1.3 <u>Escolas Internacionais</u>	44
2.1.4 <u>Educação (Escolar) Bilíngue</u>	45
2.1.5 <u>Escolas Públicas Municipais Bilíngues</u>	48
2.1.6 <u>Análise documental e o socioconstrutivismo como proposta de abordagem educacional adotada pela aprendizagem da língua inglesa na Educação Infantil em escolas bilíngues</u>	54
2.2 O desenvolvimento da oralidade de Língua Adicional para crianças da Educação Infantil	57
2.2.1 <u>Visão de língua e linguagem</u>	62
2.2.2 <u>O que é oralidade?</u>	63
2.2.3 <u>Desenvolvimento da oralidade de um modo geral em crianças, adolescentes e adultos</u>	67
2.2.4 <u>Desenvolvimento da oralidade na Língua Materna</u>	68
2.2.5 <u>Desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil</u>	69
2.3 Formação de Professores de Língua Adicional para crianças	72
2.3.1 <u>Formação crítica-reflexiva de professores</u>	74
2.3.2 <u>Formação docente específica de línguas adicionais para a Educação Infantil</u>	77
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	82
3.1 Natureza e tipo de pesquisa	83
3.2 Instrumentos da pesquisa	86
3.2.1 <u>Observações das aulas de Inglês na Educação Infantil Bilíngue (Português/Inglês) na Rede Pública e Privada de ensino</u>	86
3.2.2 <u>Diário de bordo</u>	88
3.2.3 <u>Entrevista semiestruturada</u>	89

3.2.4	<u>Entrevista narrativa</u>	91
3.3	Ciclos da pesquisa-ação participante	92
3.4	Contexto e participantes da pesquisa	93
3.5	Procedimentos de análise	103
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	107
4.1	Asserção 1: Os professores não se sentem preparados para trabalhar com LIC apenas com a formação inicial	107
4.2	Subasserção 1.1: A formação do professor para atuar com LIC exige conhecimentos tanto linguísticos como pedagógicos específicos, o que leva a buscar mais de um tipo de formação	109
4.3	Subasserção 1.2: É reconhecida pelos professores a importância da formação continuada (cursos de extensão, pós-graduação...)	111
4.4	Subasserção 1.3: Muitos reconhecem os cursos de línguas, certificações e intercâmbios também como formação	113
4.5	Asserção 2: O ambiente escolar configura-se como espaço de atualização e formação continuada docente	115
4.6	Subasserção 2.1: O trabalho com LIC implica um perfil docente e a identificação com o público infantil	116
4.7	Subasserção 2.2: A formação em serviço dinamiza a construção de novos saberes docentes	117
4.8	Asserção 3: A proposição de novas práticas concentra-se na análise da própria ação docente	118
4.9	Asserção 4: O professor acredita ser o mediador no processo de ensino e aprendizagem	120
4.10	Asserção 5: Por meio de metodologias adequadas, os professores de LIC podem criar condições para que os alunos da Educação Infantil desenvolvam a oralidade em uma língua adicional	121
4.11	Subasserção 5.1: As crianças que frequentam escolas bilíngues na Educação Infantil ampliam diversas dimensões cognitivas, emocionais e culturais	122
5	PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	124
5.1	CEALD MOOC CAMP	125
5.2	SWAP SHOP	131
	CONSIDERAÇÕES GERAIS	135
	REFERÊNCIAS	141

ANEXO A - Atribuições do professor articulador	151
ANEXO B - Autorização para pesquisa acadêmica (3 CRE).....	152
ANEXO C - Autorização para pesquisa acadêmica (4 CRE).....	153
ANEXO D - Autorização para pesquisa acadêmica (6 CRE).....	154
ANEXO E - Termo de consentimento livre e esclarecido- entrevista.....	155
ANEXO F - Termo de consentimento livre e esclarecido- narrativas.....	157
ANEXO G - Termo de consentimento livre e esclarecido- observação das aulas.....	159
ANEXO H - Termo de consentimento livre e esclarecido- para o menor.....	161
ANEXO I - Termo de consentimento livre e esclarecido- para responsáveis dos discentes menores de 18 anos.....	163
ANEXO J - Termo de autorização do uso de imagem.....	165
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para professores de inglês da educação infantil em escolas bilíngues.....	166
APÊNDICE B - Guia de observação das aulas de inglês.....	168
APÊNDICE C - Roteiro da entrevista narrativa.....	153
APÊNDICE D - Transcrição das entrevistas.....	170
APÊNDICE E - Transcrição das narrativas.....	188
APÊNDICE F - Observação das aulas.....	197

INTRODUÇÃO

O contato com diferentes culturas e línguas através dos meios de comunicação e das novas tecnologias vêm se intensificando ao longo dos anos. Rajagopalan (2009, p.26) destaca que a realidade no novo milênio é marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos.

Esse processo contribuiu para mudar a forma de pensar o mundo, abrir caminhos e discussões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais. Rajagopalan (2005a, p. 149) destaca que “perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é 25% da população mundial – já possui algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra em situação de lidar com ela no seu dia a dia.”

Nos dias atuais, podemos perceber a ampliação de escolas bilíngues (Português/Inglês) na rede particular e pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro, com carga horária estendida, metodologias e propostas pedagógicas diferenciadas, além da exposição à língua adicional a partir da Educação Infantil (EI). De acordo com o Art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), este segmento, que representa a primeira etapa da Educação Básica, é oferecido em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Cardoso, Coutinho e Oliveira (2018, p.54) destacam que “no passado, apenas um pequeno grupo de alunos, geralmente os mais ricos frequentavam escolas, mas atualmente cresce o número de escolas bilíngues (ou ditas bilíngues), tanto na rede privada como na rede pública”. E, ainda que a demanda por ensino de idiomas para crianças na Educação Infantil se amplie cada vez mais, o assunto carece de estudos.

Embora ainda esteja em discussão a legislação específica para o ensino de língua inglesa como componente curricular da Educação Infantil, não há uma lei homologada até a presente data. Ao investigar trabalhos de conclusão de Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, no período de 2017 a 2021, na área de Letras, pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que abordam “formação de professores de Inglês para crianças”, “desenvolvimento da oralidade em língua inglesa” e “Educação bilíngue (Português/Inglês)”, encontramos poucas pesquisas (Quadro 1):

Quadro 1 - Levantamento de Teses e Dissertações nos últimos cinco anos (2017 a 2021)

Formação de professores de Inglês para crianças				
Autor	Título	Ano	Tipo	Universidade
Andréa Cristina Gomes Monteiro	A profissionalização do docente de língua inglesa para o trabalho com a infância na escola	2017	Dissertação	Universidade Regional de Blumenau
Juliana Veloso Coutinho	Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira para crianças e o seu planejamento	2017	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Emanuelle Perissotto Assis	A formação de professores de inglês dos anos iniciais: um estudo sobre o projeto <i>Early Bird</i>	2018	Dissertação	Universidade Estadual Paulista
Ana Gabriela Périco	Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora	2018	Tese	Universidade Federal de São Carlos
Cecilia Winik Landau	Observações sobre o processo de aquisição/aprendizagem do inglês a partir de propostas lúdicas: um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de Educação Infantil de uma escola bilíngue	2018	Dissertação	Universidade de São Paulo
Ana Paula de Lima	Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente	2019	Tese	Universidade Estadual Paulista
Emanuelle Avelar Gomes Costa	Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor	2020	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos
Desenvolvimento da oralidade em língua inglesa				
Autor	Título	Ano	Tipo	
Dayane Rita de Souza Cirino	O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural	2019	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Educação Bilíngue (Português/Inglês)				
Autor	Título	Ano	Tipo	
Tamires Huguenin Corrêa	A educação bilíngue e o ensino de língua adicional no Brasil – uma possível proposta para o rompimento com o "discurso do fracasso" nas escolas regulares	2017	Dissertação	Universidade Federal Fluminense

Gláucia da Silva Morais Acioli de Lima	<i>Can we 'favelados' speak English?</i> O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro	2021	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
--	--	------	-------------	--

Fonte: A autora, 2021.

A formação de professores de línguas adicionais para atuação na Educação Infantil, como enfatiza Tonelli e Santos (2021), é um tema que não encontra respaldo nos cursos de formação de professores oferecidos pelas universidades do país. Conforme apresentado pelas autoras, o principal desafio constitui-se em elaborar um currículo contextualizado que considere a realidade dos atores envolvidos e as atuais demandas sociais e culturais.

O Programa de Escolas Bilíngues foi uma das propostas da Secretaria Municipal de Educação, na cidade do Rio de Janeiro, que buscou ofertar a formação continuada em serviço para atender às necessidades do programa e dos sujeitos que o integram, uma vez que os cursos de Licenciatura, em especial, Letras e Pedagogia, conforme discutido pelas autoras Tonelli e Santos (2021), carecem de proposituras de um currículo que atenda às especificidades do ensino de língua inglesa com crianças da Educação Infantil em escolas bilíngues.

Sobre o perfil dos docentes que atuam no Programa de Escolas Bilíngues - línguas Portuguesa e Inglesa¹, este tem como público os alunos matriculados em algumas unidades escolares da rede municipal de ensino que oferecem o programa desde a Educação Infantil. Segundo os critérios preliminares descritos no Diário Oficial XXVI, nº158, Edital SME nº7, de 01/11/2012, p.56 e 57, os professores interessados em compor o quadro e participar do processo seletivo para atuar neste Programa, deveriam se enquadrar nos seguintes padrões:

- Ser professor I de Educação Física, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Educação Musical, Inglês, Professor II ou Professor de Educação Infantil da rede municipal de ensino;
- Ter conhecimento da Língua Inglesa com capacidade de comunicação oral e escrita;
- Comprometer-se com a metodologia do Programa e com a política de pesquisa e de formação continuada a ser desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, como exigência para a qualificação da docência, de acordo com as especificidades da unidade escolar;
- Não ter sofrido nenhuma penalidade ou sanção administrativa e não estar respondendo a inquérito administrativo.

De acordo com os critérios apresentados, no Edital da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) nº7, de 01/11/2012, a formação inicial em Pedagogia ou Letras,

¹ O Programa de Escolas Bilíngues é um desdobramento do Programa Rio Criança Global, com base no decreto municipal nº31.187, de 06 de outubro de 2009, com o objetivo de ampliar o ensino da língua inglesa para todos os anos do Ensino Fundamental, na rede municipal do Rio de Janeiro, com enfoque na conversação no idioma.

por exemplo, não era requisito para atuar no Ensino de Língua Inglesa em turmas de Educação Infantil nas escolas bilíngues. O profissional da rede podia ser licenciado em Educação Física, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Educação Musical, Inglês ou Pedagogia, contanto que fosse aprovado no Processo Seletivo Interno (PSI).

Ao analisar a Resolução SME n.º 417, de 29 de setembro de 2023, notamos que as escolas do Programa Bilíngue são consideradas Unidades Escolares Vocacionadas². O docente interessado em participar do PSI específico para o ensino de Inglês precisa ser Professor de Língua Inglesa da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Ou seja, atualmente, a formação inicial para atuar no Programa Bilíngue da SME-RJ é a Graduação em Letras. Mas, neste curso, os licenciandos são formados para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e faltam disciplinas específicas na grade curricular (Tonelli;Santos,2021) que abordem características de aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Conforme o edital para atuação no Programa Bilíngue da SME-RJ, é necessário dominar o idioma (no caso, o Inglês), se enquadrar dentro do perfil de atuação previsto no edital e ser aprovado³ em um processo seletivo composto por análise curricular; avaliação oral e escrita em Língua Inglesa; dinâmica de grupo; entrevista a ser realizada por banca examinadora, instituída por membros da SME, Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e Direção da escola participante do Programa.

No intuito de vivenciar o Programa Bilíngue da SME-RJ, participei do primeiro Edital SME n.º7 (01/11/2012). Nesse processo seletivo, fui aprovada e passei a compor o quadro de docentes na Escola Municipal Professor Affonso Várzea (EMPAV), localizada no Complexo do Alemão, na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Lima (2021), o Complexo do Alemão engloba 15 favelas, entre elas Nova Brasília, local onde está situada a EMPAV e, conforme a autora, há uma estimativa de 60 mil habitantes. Uma das características mais importantes que

² As Unidades Escolares Vocacionadas da Rede Pública Municipal de Ensino são organizadas de acordo com a sua finalidade específica, dentre elas, destacam-se: I - Escola do Programa Bilíngue; II - Primário Educacional Olímpico - PEO; III - Ginásio Educacional Olímpico - GEO; IV - Ginásio Educacional Carioca - GEC; V - Ginásio Educacional de Arte - GEA; VI - Ginásio Educacional de Música - GEM; VII - Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais - GENTE; VIII - Ginásio Experimental Tecnológico - GET; IX - Escola Cívico-Militar - ECIM.

³O resultado final do processo seletivo para atuação no Programa de Escolas Bilíngues (Português/Inglês) tornou-se público com a divulgação da relação dos nomes dos professores classificados no Diário Oficial e na página *online* da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. No Edital SME n.º7 (01/11/2012), foram destacadas duas unidades escolares para a implementação do Programa: a Escola Municipal Professor Affonso Várzea (3ª CRE) e o CIEP Glauber Rocha (6ª CRE), por serem instituições que obtiveram resultados significativos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), estarem localizadas em áreas vulneráveis e ofertarem a modalidade de ensino integral (7 horas diárias).

a autora destaca está na origem de seus habitantes: “a maior parte natural da região Nordeste do país, seguida de pessoas oriundas do Espírito Santo, Minas Gerais e da região Norte do Rio de Janeiro. Isto evidencia uma grande diversidade cultural em uma só localidade” (Lima, 2021, p.18).

No decorrer da implementação do Programa Bilíngue (Português/Inglês), uma escola de idiomas, que teve apoio de um grupo editorial responsável pela produção dos materiais didáticos desta instituição, estabeleceu uma parceria com a SME/RJ, e passou a oferecer encontros de formação continuada, com treinamentos e equipes de apoio, que enfatizavam a troca de experiências e ideias para o desenvolvimento de projetos (Bastos, 2016, p.15). Nesses primeiros encontros de formação de professores de Inglês das escolas bilíngues na rede, percebi existir entre os docentes o questionamento do porquê trabalhar com crianças da Educação Infantil, pois possuíam experiências com crianças do Ensino Fundamental e da importância desse suporte pedagógico para dar conta das exigências do Programa de Escolas Bilíngues da SME/RJ.

A reflexão, o olhar mais minucioso para as experiências no Programa Bilíngue (Português/Inglês) e o contato com a complexidade da literatura sobre “bilinguismo”, “Educação Bilíngue” e “Educação Escolar Bilíngue” me levaram a outras inquietações e revelaram algumas lacunas como a escassez de estudos que investigam as práticas realizadas para o desenvolvimento da oralidade em Inglês na Educação Infantil em escolas públicas municipais bilíngues, a falta de discussões acerca de escolhas metodológicas e abordagens para a educação linguística em língua inglesa com as crianças, de uma regulamentação em âmbito nacional e de diretrizes curriculares.

Eu, por outra vez, acredito que pensar a educação linguística em línguas adicionais na infância é uma forma de engajar as crianças, no mundo plurilíngue, pluricultural e em interações cada vez mais complexas (Rocha, 2008); e promover possíveis sentidos que são construídos por elas por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem na relação com outros pares (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021). Assim como é importante a criança ser o centro da aprendizagem, o professor também desempenha um papel fundamental, pelo seu compromisso com o aluno, com a sociedade e consigo mesmo.

Considerando as questões apresentadas, o interesse pelo tema que surgiu a partir das vivências no Programa de Escolas Bilíngues da SME/RJ como professora de Inglês da Educação Infantil e visando contribuir para a formação inicial e/ou continuada de docentes de línguas adicionais, este trabalho busca responder às seguintes perguntas:

- (1) Que metodologias e abordagens são utilizadas pelos professores de Inglês?;

(2) Como é desenvolvida a oralidade em língua inglesa na Educação Infantil em uma escola do Programa Bilíngue da SME/RJ?

(3) Qual é a formação dos professores que atuam nas escolas municipais bilíngues estudadas?

Para responder a essas indagações, o presente estudo adotou uma abordagem qualitativa-interpretativista, tendo como instrumentos a serem utilizados para a geração de dados: diário de campo, observações de aulas, entrevista narrativa e entrevista semi-estruturada. Para a avaliação e análise dos resultados, será utilizado o modelo metodológico para elaboração de entrevistas de Daher (1998), composto pelos objetivos, problema e perguntas e de asserções proposto por Bortoni-Ricardo (2008) que motivaram a construção deste instrumento de geração de dados. Trata-se de uma pesquisa-ação participante (Cardoso et al, 2019), na qual as participantes (neste trabalho, seis professoras de Inglês que atuam em turmas de Educação Infantil em escolas bilíngues da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e três professoras de Inglês da rede privada) são convidadas de forma voluntária a pensar em colaboração com a pesquisadora, que também faz parte do processo que representa essa pesquisa, ou seja, todos nós somos participantes da pesquisa e agentes de mudança.

Em relação à aprendizagem de uma língua adicional, de acordo com Cardoso (2016, p.56), uma das áreas em que os alunos ainda apresentam muita dificuldade é o processo de compreensão oral, que “consiste no emprego de habilidades complexas em um processo ativo e criativo”. A autora coloca em questão o processo de compreensão oral, de autonomia e de construção de sentidos.

É na Educação Infantil que a criança começa a ter o primeiro contato com o ambiente escolar e suas normas. Ela chega nesse novo ambiente com seus conhecimentos e curiosidades. Durante o processo de aquisição de uma segunda língua, o aluno que se familiariza com novos sons, expande o seu vocabulário e o seu conhecimento linguístico. Conforme estudos que problematizam essa visão (Consolo, 2016), quanto mais cedo as crianças forem expostas à aprendizagem de uma língua adicional e os professores puderem ser capacitados a avaliar e refletir sobre as metodologias e abordagens utilizadas para desenvolver habilidades orais na língua alvo, melhores poderão ser as condições desses sujeitos em aprender com êxito e autonomia. Pensar a oralidade enquanto elemento de domínio da língua é pensar o desenvolvimento do ser comunicativo. Assim, a formação pedagógica e linguística específicas podem se constituir como essenciais para os docentes que atuam na Educação Infantil.

Além dos benefícios do ensino de Língua Inglesa (LI) para crianças na Educação Infantil, essa é uma tendência mundial, ou seja, os estudos mais recentes dessa área de

conhecimento apontam nessa direção, como apontada por Graddol (2006, p.16), “a idade que as crianças começam a aprender inglês cada vez mais é menor por todo o mundo”⁴ (tradução própria). Diante deste cenário, é importante pensar o currículo nas escolas visando a promoção do desenvolvimento integral da criança, sem deixar de considerar o contexto em que ela vive. Diante do ensino de línguas com crianças ou educação linguística em línguas adicionais (Tonelli; Secatto, 2023), como uma atividade eminentemente social, a linguagem assume papel central, pois é por meio dela que nós agimos e interagimos nas mais diversas esferas sociais.

O papel do pesquisador não é o de sugerir, demonstrar atividades que dão certo, mas enfatizar os processos que podem contribuir para o aprendizado da língua adicional. É adentrar na realidade a ser estudada, é tornar-se capaz de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas (Pimenta; Franco, 2014). Logo, o objetivo geral deste trabalho é contribuir para a formação continuada de professores de Inglês na Educação Infantil e no desenvolvimento de metodologias focadas na oralidade na Educação Infantil no contexto de escolas bilíngues (Português/Inglês).

E buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- (1) Investigar as metodologias e abordagens utilizadas pelos professores de inglês que atuam na Educação Infantil em escolas bilíngues da rede pública municipal de ensino (Português/Inglês);
- (2) Desenvolver ações de formação de professores de línguas adicionais para a promoção crítica-reflexiva no contexto da educação escolar bilíngue;
- (3) Construir práticas criativas que favoreçam o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil em escolas bilíngues públicas.

Diante dos objetivos apresentados, é dentro da escola que surge a necessidade de propor ações que possibilitem subsídios para o professor de língua adicional trabalhar com crianças da Educação Infantil em uma escola pública municipal bilíngue (português/inglês). Este espaço é ocupado por gestores, docentes e discentes, que são sujeitos plurais. Os professores podem usar a sua criatividade e novas estratégias de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento e a ampliação de novos saberes. Nóvoa (1997) ressalta que a escola pode ser o melhor local para o professor aprender a lecionar e a refletir sobre a produção de práticas educativas eficazes através

⁴ “The age at which children start learning English has been lowering across the world”. (GRADDOL, 2006, p.16)

da partilha de experiências pessoais entre os colegas. Sendo assim, para o autor, a educação vive um tempo de grandes incertezas, de muitas perplexidades, na qual a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva (Nóvoa, 1997).

Na escola, lidar com diferentes contextos possibilita ao professor refletir criticamente sobre as atividades que desenvolve com os alunos e compartilha com os colegas de trabalho. Celani (2003, p.39) afirma que o professor deve ter uma atitude reflexiva “inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional”.

A consciência e o questionamento constantes a respeito de sua própria atuação e de sua inserção na sociedade tornam os professores pesquisadores de suas próprias práticas. Assim, neste estudo, que adota a pesquisa-ação-participante, não sustenta a racionalidade técnica, ou seja, o conhecimento prático não está subordinado ao conhecimento teórico. O professor pode partir de situações e problemas concretos que encontra na prática e pensar junto com outros colegas de profissão sobre possíveis soluções.

O movimento da pesquisa-ação participante potencializa a realização do estudo em ambiente onde acontecem as próprias práticas; a ação conjunta entre a pesquisadora e os sujeitos que integram a pesquisa. As escolas e, especialmente, as salas de aula constituem-se como espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa, que se constroi com base no interpretativismo (Bortoni-Ricardo, 2008). Ao associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, o docente pode se tornar um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas com as quais convive, pode estar no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os alunos.

As pesquisas no campo de formação de professores é uma área crescente dentro da Linguística Aplicada, que se caracteriza como uma ciência social de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar. Essas pesquisas que repensam a relação teoria/prática e assumem uma postura crítica como ponto de partida (Cardoso; Velozo, 2009; Liberalli, 2015; Rajagopalan, 2003; Tonelli et al, 2023) podem contribuir em questões relacionadas à transformação social, que visem à formação docente crítica-reflexiva em suas práticas, à identidade das pessoas envolvidas nos processos formativos e à problematização de práticas e contextos nos quais a linguagem tem um papel crucial.

Ser docente de uma língua adicional na Educação Infantil é conectar-se com o mundo da criança, é gostar de trabalhar com crianças dessa faixa etária, é dialogar com seu universo, reconhecendo as suas peculiaridades, “... não é a transferência de saber, mas um encontro de

sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1996, p.69). Portanto, investir em estudos sobre a formação do professor pode ser um caminho para agregar conhecimentos aos docentes que já atuam nesse contexto e desejam trabalhar com crianças da pré-escola, mas não se sentem preparados para atuar com esse público, transformar a escola e democratizar a sociedade.

Logo, este estudo encontra-se organizado em seis capítulos. Depois da primeira parte introdutória, o primeiro capítulo busca apresentar uma breve narrativa de vida da pesquisadora. O segundo capítulo está dividido em três partes principais, em que são discutidos alguns conceitos relacionados à Educação Bilíngue; ao desenvolvimento da oralidade e à formação de professores de línguas adicionais. O terceiro capítulo recupera os objetivos e as perguntas de investigação, seguidos da descrição do caminho metodológico da pesquisa. O quarto capítulo apresenta a análise dos dados e a discussão sobre esses resultados. O quinto capítulo apresenta as proposições para a formação docente. No sexto capítulo, temos as considerações gerais, com a retomada do tema do trabalho e breve discussão sobre os resultados obtidos. Por último, seguem as referências; os anexos e os apêndices.

1 NARRATIVA DE VIDA & CONTEXTO

Eu sou aquela mulher
A quem o tempo
Muito ensinou ...

Cora Coralina

Nessa seção, abordarei, brevemente, o percurso vivido, o quanto aprendi ao longo do tempo, minhas experiências profissionais e acadêmicas, que colaboram para a compreensão do contexto e a motivação para a construção desse estudo.

A infância é um período de descobertas, aprendizado e formação de vínculos emocionais. Foi nesse período que despertou o meu interesse pela língua inglesa e que se estendeu até quando comecei a estudar a língua na escola e em um curso de idiomas. Em minhas memórias afetivas, as experiências de interação nas aulas de Inglês eram divertidas, principalmente, quando usava a língua adicional para cantar músicas, assistir a filmes sem legenda e praticar diálogos com outros pares.

A identificação com a docência também vem desde a infância, nas brincadeiras de faz de conta de “escolinha”. A imaginação e o real, por meio da formação docente, se fundiram e, assim, tornei-me professora. Antes de cursar o nível superior, passei pelo Ensino Médio Normal, e complementei essa formação com Estudos Adicionais em pré-escola e alfabetização, na mesma instituição. Essa primeira etapa de formação, visando à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi significativa para compreender a criança como um ser sócio, histórico e cultural, que tem capacidade cognitiva para aprender, e passa por um processo de maturação e de experiências com objetos e vivência social.

Nas primeiras experiências profissionais, como professora de Inglês de crianças em estabelecimentos de ensino na rede privada, estes espaços não exigiam que os professores de línguas adicionais fossem licenciados para atuarem nas séries iniciais da Educação Básica, mas, sim, que tivessem a fluência na língua inglesa. Porém, nas práticas cotidianas, observei que era necessário o Ensino Superior para elevar o nível de formação e a ampliação de conhecimentos sobre o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas na língua de aprendizagem.

Assim, prestei o vestibular e ingressei no Curso de Letras (Português/Inglês/Literaturas), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No decorrer da graduação, as disciplinas que cursei contribuíram para a compreensão das estruturas linguísticas-comunicativas e científicas-pedagógicas, o uso da língua alvo para a atuação em

salas de aula do Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, por atuar como professora de Inglês desde as séries iniciais da Educação Básica, as lacunas que pude perceber sobre metodologias e conhecimentos mais específicos para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos direcionaram-me a prestar um novo vestibular.

Concluí a licenciatura em Letras, e anos depois, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Neste curso, tive acesso às disciplinas como Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Organização da Educação Básica, dentre outras. Em nenhum dos dois cursos foi oferecida a disciplina de Linguística aplicada ao ensino de Língua. Esta disciplina é específica do curso de Letras e é fundamental na formação de professores de línguas adicionais, pois realiza estudos de língua, levanta questões a respeito da linguagem, bilinguismo, plurilinguismo, ensino e aprendizagem, formação crítica e reflexiva de docentes.

Os conteúdos e as práticas vivenciadas tanto no curso de Letras quanto no curso de Pedagogia reuniram conhecimentos que se complementaram e agregaram nas dinâmicas em sala de aula. Mas, apesar de ambos os cursos prepararem para o exercício da docência, a atuação profissional em cada área apresenta suas particularidades. Tendo em vista a LDB 394/96, o Artigo 61 destaca que a formação de profissionais da educação se organiza por meio da “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e do “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, Art. 61).

De acordo com essa legislação, formar professores para atuar na educação infantil, por exemplo, deve ocorrer “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, Art. 62). O foco na Licenciatura em Letras é formar profissionais para atuar na Educação Básica – Ensino Fundamental (6º a 9º anos) e Ensino Médio; e, no curso de Pedagogia, o foco é habilitar para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de habilitar o discente a ministrar as disciplinas pedagógicas no curso normal de nível médio e de cursos da educação profissional.

Dessa forma, torna-se necessário que a licenciatura em Letras, de acordo com suas Diretrizes Curriculares (Parecer CNE/CES 492/2001)⁵, ofereça preparação profissional atualizada e contribua para o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas que possibilitem conhecimentos voltados para diferentes níveis de ensino.

⁵ O Parecer CNE/CES 492/2001 trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> > Acesso em 22/04/2023

Os cursos de Pedagogia e Letras apresentam suas especificidades, currículo e público-alvo distintos. Mesmo compreendendo que o professor habilitado em Pedagogia é o mais adequado para atuar na Educação Infantil, no contexto das escolas públicas municipais bilíngues, conforme descrito no D.O. Ano XXVI, nº158, Edital SME nº7, de 01/11/2012, p.56 e 57, o profissional formado em licenciatura em Letras pode lecionar tanto em turmas do Ensino Fundamental (EF)-séries iniciais e séries finais quanto em turmas de EI.

Diante das lacunas existentes nos cursos de formação inicial de Letras e Pedagogia, percebo a formação continuada como um alicerce do professor para que ele possa se atualizar diante dos desafios do cotidiano, se aprofundar em estudos que possam refletir na sua prática. Isto posto, com o intuito de ampliar conhecimentos e tornar as aulas de Inglês mais atraentes para as crianças, em 2015, realizei o Mestrado em Ensino em Educação Básica (UERJ), na área de concentração Cotidiano e Currículo, com foco nas práticas pedagógicas e interações sociais, sobre a aprendizagem do *software Scratch* como atividade colaborativa na formação continuada de professores de Inglês. O *Scratch* é um programa de computador gratuito que permite criar animações, jogos e histórias interativas. Assim, com base nos resultados obtidos no estudo, foi possível constatar que os professores são sujeitos que podem colaborar para a concretização de novas ações, mas nem todos os docentes se encontram preparados para utilizar as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) nas aulas de Inglês, pois lhes falta domínio dessas ferramentas; e por não terem recebido formação específica para trabalhar com crianças muito pequenas (Bastos, 2016).

O processo de formação docente agrega conhecimentos teóricos que, unidos às experiências cotidianas, contribuem para os enfrentamentos das dificuldades da profissão. Como mencionado anteriormente, minhas primeiras experiências profissionais foram como professora de Inglês na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Há aproximadamente 27 anos exerço essa função, e cada troca de experiência com os alunos e outros professores é única, pois propicia um olhar mais atento sobre a aprendizagem de línguas, a compreensão do contexto e as características específicas do público infantil.

Desde a implementação e regulamentação do Programa de Escolas Públicas Bilíngues da SME/RJ, exerço o cargo de Professora de Ensino Fundamental (PEF⁶-Língua Inglesa), mas

⁶ PEF e PEI são cargos do magistério da SME-RJ. O termo PEF trata-se de uma nomenclatura para indicar o cargo de Professor de Ensino Fundamental da rede. O docente possui formação mínima de Licenciatura Plena e precisa cumprir a carga horária de 40 horas semanais.

O PEI refere-se ao cargo de Professor de Educação Infantil. A formação mínima é o Ensino Médio Normal e também precisa cumprir uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Diferente das nomenclaturas PI e PII que se referem aos outros professores da rede, considerando as distintas formações e carga horária:

atuo como professora de Inglês em turmas de Educação Infantil na Escola Municipal Professor Affonso Várzea (EMPAV), uma das primeiras escolas públicas municipais bilíngues (Português/Inglês) na cidade do Rio de Janeiro (Edital SME nº7, de 01/11/2012).

Diante da experiência profissional e formação acadêmica, a gestão da EMPAV organiza a minha carga horária, de 40 horas semanais, em duas turmas de EI. Para atender as demandas do Programa de Escolas Bilíngues, outros cinco professores de Inglês também lecionam nesta mesma escola. No entanto, existe nesse grupo professores que não se interessam, ou não se sentem confiantes ao assumirem turmas de EI. Esse fato fica claro na declaração de um desses professores: “a minha formação é em Letras-Inglês, e não em Pedagogia”.⁷

Em 2022, fui convidada pela gestão para atuar como Professora Articuladora (PA) do Programa Bilíngue na EMPAV. Esta função não ocorre em todas as escolas bilíngues. Principalmente, quando há a demanda por professores em sala de aula. Dentre algumas das responsabilidades do PA, destacam-se:

- Atuar como interlocutor, em parceria com a equipe gestora da Unidade Escolar (UE), na comunicação entre professores, Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e Secretaria Municipal de Educação (SME).
- Participar de reuniões/ formações solicitadas pela SME.
- Oferecer, em parceria com o Nível Central da SME, embasamento teórico da área específica e orientação de cunho pedagógico à equipe gestora da UE e aos professores regentes quanto ao ensino da língua adicional no Programa Bilíngue.
- Contribuir, junto à coordenação/direção, para a integração do trabalho da equipe de língua adicional com as demais equipes, sugerindo projetos e desenhando um cronograma de atividades articuladas com todas as áreas.
- Reunir a equipe, em parceria com o coordenador pedagógico, para analisar objetivos, organizar as metas e alinhar expectativas e ações em relação à proposta de ensino.
- Apresentar e analisar, com o coordenador pedagógico e a equipe do Nível Central, propostas para os planejamentos bimestrais relacionados à língua adicional da UE.
- Orientar a equipe da UE em como preparar um plano de trabalho relacionado às intervenções pedagógicas de cunho multicultural e plurilíngue.

PI : 16h - Lic. Plena /30h - Lic. Plena / 40h - Lic. Plena

PII : 22.5h - Lic. Plena/ 22.5h - Lic. Curta / 22.5h – Ensino Médio / 40h Lic. Plena/ 40h – Ensino Médio

Disponível em < http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/126674/4108733/EducacaoRio_vf.pdf> Acesso em 22/03/24

⁷ Informação cedida por um professor de Inglês da EMPAV, em 2021.

- Auxiliar na execução de alguma atividade específica ou projeto relacionado à língua adicional.
- Encaminhar relatórios, produzir análises ou sistematizar, em forma de documentos, informações de cunho pedagógico solicitadas pela direção, CRE, SME e relacionadas ao projeto.
- Auxiliar no processo de divulgação, principalmente à equipe de línguas, das ações de formação continuada relacionadas à proposta do programa bilíngue;
- Ser responsável por comunicar, antecipadamente, à direção, coordenação pedagógica, CRE e Nível Central, as apresentações de alunos ou profissionais da escola em eventos como congressos/ seminários/ simpósios relacionados à proposta bilíngue.
- Auxiliar na recepção dos novos professores, situando-os na proposta de trabalho do Programa Bilíngue e auxiliando-os na sua adaptação.

Essas responsabilidades foram listadas em um documento elaborado pela equipe gestora de Língua Inglesa da SME/RJ, em 2019 (ANEXO A). Diante das atribuições da função, é notável a relevância da interlocução entre os diferentes atores e setores (CRE, SME, UE), do embasamento teórico na área específica, principalmente, acerca do eixo multicultural e plurilíngue. Neste sentido, disseminar como vem se desenvolvendo o Programa Bilíngue e as práticas que podem apoiar o professor que atua nas escolas bilíngues é uma forma de receber novos professores, trocar ideias com os que já estão inseridos no contexto e, assim, promover a formação continuada docente.

Em 2023, por conta da carência no quadro de professores de Inglês na EMPAV, não pude assumir o cargo de PA e voltei para as turmas de Educação Infantil. Sem o PA para intermediar as dinâmicas do Programa Bilíngue na escola, os professores de Inglês passaram a se organizar nas atividades. A gestão da EMPAV assumiu a responsabilidade quanto à comunicação com a CRE e a SME e o acompanhamento do planejamento docente.

Nesse mesmo ano, o Programa de Escolas Bilíngues completou 10 anos de existência (2013-2023). Ao retomar a trajetória do Programa, percebemos que o programa avançou na ampliação de escolas bilíngues, nos idiomas Inglês, Alemão, Francês e Espanhol; na produção de materiais didáticos elaborados pelos próprios professores da rede (Material Rioeduca Língua Inglesa⁸) e o assessoramento pelas universidades do Rio de Janeiro (UFRJ, UERJ, UFF, PUC-Rio).

⁸ Material online disponível em <www.pcrj.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo?id=14100813> Acesso em 13/11/2023

Por outro lado, não houve avanços no trabalho com a Educação Infantil. Isso talvez se deva pelo fato de não existir uma lei de âmbito nacional que regulamente as escolas bilíngues e a formação mínima exigida de professores que desejem atuar com crianças a partir da EI. Essas regulamentações contidas no parecer intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue”⁹ ainda não foi homologado pelo Ministério da Educação.

Assim, encontram em discussão as orientações curriculares específicas para o ensino de língua inglesa para crianças da EI. Faltam materiais adequados para esse público; falta assessoramento para os profissionais que atuam nesse segmento e não há formação pedagógica formal, em nível de licenciatura. Conforme apresentado, a LDB (9394/96) prevê que a formação mínima para atuar no ensino infantil é a titulação em Pedagogia, mas há professores concursados na SME/RJ que possuem o diploma de Letras, como é o meu caso, que atuam com crianças da EI.

Segundo a Resolução SME nº 417, de 29/09/2023, mencionada no capítulo introdutório, hoje em dia, para atuar no Programa Bilíngue da SME-RJ o professor precisa ser aprovado no PSI e possuir Graduação em Letras. Ou seja, qualquer professor que atua no Programa Bilíngue da rede pode ser convidado pela gestão da escola para trabalhar em turmas de Educação Infantil. Porém, estar preparado para lidar com esse público é outra questão.

Assim, considerando o contexto e a narrativa de vida apresentada, o presente estudo não busca suprir as “faltas” no ensino de LIC, mas promover a reflexão e contribuir para a formação continuada de professores de Inglês para crianças e no desenvolvimento de metodologias focadas na oralidade no contexto de escolas bilíngues (Português/Inglês).

⁹ Documento disponível em < <https://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue> > Acesso em 11/02/2024.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

A formação inicial em Licenciatura em Letras ou Pedagogia para atuar no ensino de língua inglesa em turmas de Educação Infantil é uma questão que merece atenção, pela ampliação da oferta de escolas bilíngues (Português/Inglês), tanto na esfera pública e privada de ensino. Segundo Oliveira-Formosinho (2009, p.29), "os cursos superiores responsáveis pela formação de professores de línguas estrangeiras não estão cumprindo seu papel satisfatoriamente."

No entanto, partindo do pensamento de Freire (1991), entendemos que ninguém nasce marcado para a profissão docente, os professores podem por meio da formação continuada, na prática e refletindo sobre a mesma, desenvolver habilidades, construir saberes no chão da escola, no convívio com os alunos e com os colegas de trabalho.

Para Freire (1996, p.259), a “responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”. Os cursos de formação inicial podem contribuir no processo de desenvolvimento profissional dos professores, mas não são os únicos meios de receber informações. Formação e desenvolvimento profissional supõem um contínuo ao longo da carreira do professor.

A escola é um espaço ocupado por sujeitos plurais e multifacetados, que podem usar e criar novas estratégias de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento e a ampliação de novos saberes. Nóvoa (1997) ressalta que a escola é o melhor local para o professor aprender a lecionar e a refletir sobre a produção de práticas educativas eficazes através da partilha de experiências pessoais entre os colegas. Para o autor, a educação vive um tempo de grandes incertezas, de muitas perplexidades, no qual a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *práxis* reflexiva (Nóvoa, 1997).

A formação do professor de língua adicional envolve diferentes conhecimentos, o estudo do idioma e da ação pedagógica necessária para oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem da língua alvo pelo corpo discente. Imbernón (2005, p.43) destaca que a

formação é um elemento essencial do desenvolvimento profissional do docente, porém existem diversos fatores que interferem no desenvolvimento da profissão, tais como as demandas que surgem no cotidiano escolar.

Considerando as demandas no cotidiano das escolas bilíngues e a complexidade dos termos Bilinguismo e Educação (Escolar) Bilíngue, no presente estudo, a fundamentação teórica está dividida em três partes. Na primeira, aborda-se alguns conceitos essenciais para se entender o contexto da pesquisa, isto é, a educação escolar considerada bilíngue; na segunda discute-se sobre o desenvolvimento da oralidade e, na terceira, trata-se sobre a formação de professores de línguas adicionais.

Alguns dos conceitos apresentados na primeira parte são os seguintes: Bilinguismo, Educação Bilíngue e Educação Escolar Bilíngue. Fecha-se essa primeira parte discutindo as características e especificidades das Escolas Internacionais e Escolas Municipais Bilíngues.

Na segunda parte, para abordar o desenvolvimento da oralidade, reflete-se sobre conceitos de língua, linguagem e oralidade. Em seguida, reflete-se sobre como a oralidade é desenvolvida em diferentes contextos e em diferentes idades.

Na terceira parte, o foco é na discussão/proposta de uma formação crítico-reflexiva de professores para atuarem no ensino de línguas adicionais para a Educação Infantil.

2.1 Bilinguismo e Educação (Escolar) Bilíngue

A presente seção busca se sustentar em autores que abordam sobre o conceito de Bilinguismo, Educação Bilíngue e Educação Escolar Bilíngue; o ensino de línguas adicionais em Escolas Internacionais e em Escolas Públicas Municipais Bilíngues; assim como a abordagem educacional adotada pela aprendizagem da Língua Inglesa na EI em escolas bilíngues.

Discussões mais recentes sobre “ser bilíngue” vão além do domínio sobre a segunda língua. Busca-se não priorizar o ensino de língua enquanto conteúdo, focar menos em elementos linguísticos e considerar os aspectos sociais e interculturais (Brasil, 2020). Além disso, há estudos nessa área em que se propõem o desenvolvimento integral do aluno (Rocha, 2006) e a atenção quanto "os contextos e as necessidades locais, sinalizando o ensejo de atribuir sentidos ao ensino nos anos iniciais" (Tonelli, 2023, p. 60).

Atualmente, notamos a ampliação de escolas bilíngues no Brasil. Em meados de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, documento que apresenta consideráveis significados ao

entendimento do que se caracteriza a escola bilíngue, quanto à carga horária mínima e máxima com relação a exposição de uma segunda língua, bem como o projeto pedagógico e qual seria a formação docente necessária para lecionar nesse modelo de escola.

Conforme apresentado no capítulo introdutório, na rede municipal do Rio de Janeiro (SME/RJ), a educação bilíngue (Português/Inglês), voltada para crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, iniciou com a implementação do Programa Bilíngue, em 2013. Porém, já existiam escolas privadas que ofereciam esse modelo de educação.

Podemos encontrar escolas com diferentes características que se denominam bilíngues. Por exemplo, dentre as instituições visitadas, da SME-RJ os alunos da Educação Infantil possuem 15 tempos de aulas de língua inglesa semanais, com um professor de Inglês aprovado no processo seletivo interno da SME-RJ e; na instituição privada analisada e usada neste estudo, os alunos possuem 10 tempos de aulas de Inglês e 10 tempos de aulas na língua materna com o mesmo professor.

Se por um lado temos as escolas bilíngues, sejam elas da rede pública ou privada de ensino, que buscam manter a identidade cultural brasileira e oferecer o ensino de uma língua adicional, por outro lado temos as escolas internacionais que mantêm a identidade cultural dos estrangeiros residentes no país e buscam atender aos preceitos da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e, no caso, da Constituição do país que representa.

Desta forma, percebemos a existência de diferentes entendimentos sobre o conceito de educação bilíngue no contexto brasileiro. Logo, a concepção dos termos Bilinguismo, Educação Bilíngue e Educação Escolar Bilíngue torna-se complexa e possui um sentido mais amplo do que o ensino e a aprendizagem do sujeito imerso na educação em uma segunda língua.

Isto posto, visando ampliar a discussão e a compreensão desses termos, partimos para as subseções que tratam a temática.

2.1.1 Conceito de Bilinguismo

A partir de estudos mais recentes, podemos considerar que o Brasil é um país multi/plurilíngue (Cardoso, 2018). No entanto, podemos encontrar o mito do “monolinguismo”, que ainda se encontra enraizado em nosso país, e que apaga a existência de diferentes comunidades linguísticas, tais como as surdas, que se utilizam da língua de sinais, as indígenas e de imigrantes.

Ao ampliar as leituras e investigar as variáveis envolvidas sobre o conceito de “bilinguismo”, surgem diferentes denominações que tentam caracterizar os diferentes tipos de falantes bilíngues. Por meio de estudos (Cardoso, 2018; Garcia, 2009; Megale, 2019; Melo, 2010), podemos perceber que o termo “bilíngue” é complexo e não há um consenso conceitual entre os autores.

Leonard Bloomfield (1935, p.55) foi um dos primeiros autores a procurar definir “bilinguismo”- “*native-like control of two languages*” (o controle de duas línguas semelhante ao de um nativo), a partir da noção de “mudança de língua”, em que algumas pessoas abandonam completamente o uso de sua língua materna em favor de uma língua adicional.

De acordo com o autor (Bloomfield,1935), o sujeito bilíngue é capaz de falar duas línguas de forma fluente. A criança pode se tornar proficiente ao “adotar” a nova língua, pois acreditava-se que após a primeira infância poucas pessoas teriam flexibilidade muscular e nervosa, tempo e oportunidades suficientes para chegar à perfeição em uma língua “estrangeira”.

O termo “estrangeiro” assim como “estranho” merecem destaque por compartilharem da mesma origem etimológica, do vocábulo grego “*xenos*”, que também pode ser usado para afirmar que alguém não é membro de uma comunidade, não há reciprocidade ou relacionamento. Segundo Rajagopalan (2009, p.89):

Para os falantes de qualquer idioma, o estranho/estrangeiro é aquele com quem não se entendem, ao menos com a mesma facilidade com que eles supõem poder compreender a fala de um dos seus. Procede, portanto a hipótese de que, longe de ser a disponibilidade de uma língua em comum a pré-condição para que ocorra comunicação, é a possibilidade, ou o reconhecimento da possibilidade, de que seja possível comunicar-se com o outro que nos leva a afirmar que falamos “a mesma língua”. Não é à toa que se diz “O fulano fala uma outra língua” quando, a bem da verdade, tudo o que aconteceu entre os dois indivíduos no caso foi nada mais que um simples desentendimento.

A própria Língua Portuguesa pode ser considerada “estrangeira”, se levarmos em consideração que é uma língua que se misturou com as diversas línguas indígenas, principalmente, o tupi, usado no Brasil, antes da invasão de Portugal e de outros povos estrangeiros.

Assim, usar o termo “língua estrangeira” para se referir a um outro idioma, é uma forma de não reconhecimento da estrutura da própria língua, que sofreu influências ao longo da história. Leffa e Illara (2014, p.32) afirmam que o uso do termo “adicional” traz vantagens “porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho,

língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)”.

Diante dessa concepção, entendemos que a língua adicional não tem o propósito de complementar ou substituir uma língua, e pressupõe um contexto bilíngue/plurilíngue, no qual outras línguas além da materna encontram-se presentes. Assim, neste estudo será utilizado o termo “língua adicional” em detrimento do termo “língua estrangeira”.

Mesmo com a predominância do Português no território nacional, dita como “língua materna”, mais de 222 línguas (Maher, 2013) são faladas hoje no contexto brasileiro. Desta forma, torna-se pertinente repensar a complexidade do termo “bilinguismo” e a instauração de discursividades que funcionarão como pontos de ancoragem para sentidos de bilinguismo materializados em significantes, como o “plurilinguismo”, o “multilinguismo” e a “translinguagem”.

Macnamara (1967 apud Hamers e Blanc, 2000) ao tratar o ser “bilíngue” propõe que este sujeito possui competência em pelo menos uma das habilidades linguísticas: falar, ouvir, ler e escrever, na língua adicional.

Para Mackey (1972), o termo “bilinguismo” envolve questões como grau de proficiência, função e uso das línguas, alternância de código e interferência. Megale (2005, p.3), ao discorrer sobre o “bilinguismo” fundamentado em Mackey, destaca essas quatro questões (Quadro 2):

Quadro 2 - O bilinguismo em Mackey

Grau de proficiência	O conhecimento de tais línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos.
Função e o uso das línguas	As situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilinguismo.
Alternância de código	Deve ser estudado como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra.
Interferência	Para classificação correta do bilinguismo, como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra.

Fonte: Megale, 2005.

Para Titone (1972 apud Hamers e Blanc, 2000), o bilinguismo é a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua. Nessa concepção requer que o falante reconheça a estrutura linguística da língua. Ou seja, o sujeito que traduz palavras de uma língua para outra não pode ser considerado bilíngue.

Hamers e Blanc (2000, p.30) discutem que o bilíngue pode se identificar “positivamente com os dois grupos culturais que falam as suas línguas e ser reconhecido como membro em cada um desses grupos”, sendo estes indivíduos bilíngues simultâneos (quando adquiriram duas línguas ao mesmo tempo e foram expostos a elas desde o seu nascimento) ou sequenciais (quando adquiriram uma língua adicional após terem atingido a base linguística da língua materna). Ainda como apontam os autores, o bilinguismo é um fenômeno complexo e devem ser considerados os variados níveis de análise: individual, interpessoal, intergrupar e social.

Tendo em vista a complexidade e a multidimensionalidade deste fenômeno, Hamers e Blanc (2000) destacam seis dimensões ao definir o bilinguismo (figura 1):

Figura 1 - Dimensões do bilinguismo em Hamers e Blanc



Fonte: Hamers e Blanc, 2000.

A respeito da competência relativa, dialogando com os autores (Hamers e Blanc, 2000), existe o “bilíngue balanceado”, no qual o sujeito possui competência linguística equivalente na língua materna e na língua adicional, seja o grau de competência alto ou não. Diferente do “bilíngue dominante” no qual há uma maior competência linguística em uma das línguas, geralmente, na língua nativa.

Nas escolas bilíngues (Português/ Inglês) da rede municipal do Rio de Janeiro, o modelo de educação bilíngue prioriza a aprendizagem da língua adicional a partir da integração de conteúdos das diferentes áreas do currículo, sendo usada para a comunicação e para o aprendizado de um determinado conteúdo, não se limitando ao domínio da língua adicional.

Busca-se que o aluno desenvolva competências, não importando qual grau de competência é este, e use a língua adicional para participar e interagir no mundo globalizado.

Sobre a organização cognitiva, no caso do “bilíngue composto”, o sujeito, ao aprender dois idiomas ao mesmo tempo, pode processar sua língua nativa e a segunda língua, tornando-se fluente em ambas. No caso do “bilíngue coordenado”, o sujeito aprende um novo idioma e continua a desenvolver esse aprendizado. Por exemplo, as crianças que estudam nas escolas bilíngues públicas da SME-RJ podem se enquadrar no caso do bilíngue composto para certos conceitos e como bilíngue mais coordenado para outros. Por exemplo, no bilíngue composto, a criança pode aprender dois códigos linguísticos simultaneamente, como nomear as cores tanto em português, quanto em inglês nas dinâmicas em sala de aula; no bilíngue coordenado, as crianças aprendem um idioma novo e mantém esse aprendizado na memória, usando-o quando necessário, como responder um cumprimento “*Good morning*”/ “Bom dia”.

De acordo com a idade de aquisição de línguas, temos o bilinguismo infantil, o bilinguismo adolescente e o bilinguismo adulto. Mas o ser bilíngue na infância pode ser caracterizado como “bilinguismo simultâneo”, no qual a criança é exposta a um outro idioma desde o nascimento e “bilinguismo consecutivo”, quando ocorre a aquisição das bases linguísticas da língua materna e só depois vai ocorrer na língua adicional. Nos demais, o bilinguismo pode ocorrer na fase da adolescência ou na vida adulta.

Em turmas de Educação Infantil em escolas bilíngues da SME-RJ, por exemplo, a criança é exposta à língua adicional e à língua materna. Essa exposição do estudante desde a infância amplia o repertório da criança e pode afetar diversos aspectos do desenvolvimento do sujeito bilíngue, como o desenvolvimento linguístico, cognitivo e sociocultural.

Sobre a presença ou não de indivíduos falantes da língua adicional no ambiente social do sujeito, temos o bilinguismo como endógeno ou exógeno. No primeiro caso, a língua materna e a língua adicional são usadas como predominantes na comunidade local. No segundo caso, apesar das duas línguas serem oficiais, elas não são empregadas com propósitos institucionais.

No contexto brasileiro, a língua inglesa não é usada como língua predominante. Apesar de ocupar destaque na grade escolar, outros idiomas vêm ganhando espaço no cenário educacional, em escolas bilíngues e em escolas internacionais. Essa escolha por um idioma em detrimento de outro, envolve políticas linguísticas que ocorrem por meio da implementação de Programas, como é o caso do Programa de Escolas Bilíngues (Português/Inglês) da SME-RJ.

Conforme o *status* atribuído ao envolvimento da língua adicional e da língua materna, o sujeito poderá desenvolver formas diferenciadas de bilinguismo. No bilinguismo aditivo, as

duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da língua adicional ocorre sem perda ou prejuízo da língua materna. Já no bilinguismo subtrativo, a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança, ou seja, durante a aquisição da língua adicional pode ocorrer perda ou prejuízo da língua materna.

Um dos grandes desafios do ensino de língua inglesa nas escolas públicas é a discussão sobre o seu papel na atual sociedade global. Ao mesmo tempo que pode ser vista como uma língua de poder, preponderante no meio científico, midiático, tecnológico e educacional, o inglês também pode representar uma língua de desigualdades, quando não se torna acessível.

Na comunidade do Complexo do Alemão, a língua inglesa é valorizada pelas crianças que frequentam a escola pública bilíngue (Português/Inglês). No decorrer das práticas em sala de aula, percebemos o bilinguismo aditivo, por não ocorrer perda, nem prejuízo da língua materna. De acordo com a fala¹⁰ dos alunos, “saber inglês é conquistar o mundo”, “inglês é fácil”, “Ensino inglês pra minha família com o que aprendo na escola”, “estou estudando Francês que é mais difícil”, “essa escola é legal, porque uma tia ensina uma coisa em português e a outra tia ensina em inglês, e aí nós aprende mais”.

A respeito da identidade cultural, encontramos os bilíngues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. No bilinguismo bicultural o sujeito se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles, sendo diferente do bilinguismo monocultural, no qual o sujeito se identifica culturalmente apenas com um dos grupos. O sujeito acultural renuncia sua identidade cultural relacionada com sua língua materna e valoriza a cultura associada à língua adicional. No bilinguismo descultural, por sua vez, o sujeito desiste de sua própria identidade cultural. No entanto, falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da língua adicional.

De acordo com Megale (2009), há indícios de que experiências bilíngues na primeira infância influenciam o desenvolvimento da identidade cultural. Isto talvez ocorra, pois, a criança não vê a língua adicional como uma característica de identidade relevante ou porque a criança bilíngue desenvolve processos de descentralização e reciprocidade mais cedo do que as crianças monolíngues. Desta forma, aprender inglês desde a Educação Infantil pode ser o melhor momento para que a criança aprenda uma língua adicional e perceba que o idioma não é mais importante que a sua língua materna. Os sujeitos bilíngues podem preservar sua identidade e a escola pode contribuir nesse processo estimulando o estudo de diferentes

¹⁰ Fala das crianças registradas no diário de bordo da pesquisadora no ano de 2023 sobre o *status* atribuído ao envolvimento da língua adicional no cotidiano.

culturas, desmistificando a ênfase dada às culturas de países hegemônicos, como os Estados Unidos e a Inglaterra, respeitando a diversidade.

Maher (2007) aponta que o ser bilíngue, não o idealizado, mas o de verdade, faz uso de mais de uma língua e não exibe comportamentos idênticos, seja em uma língua ou em outra. No caso, pode depender “do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala” (Maher, 2007, p. 73). A partir desta concepção, o sujeito bilíngue pode ser capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra. Portanto, dependendo do contexto e do uso, as necessidades de comunicação podem variar.

Não é só o comportamento linguístico que implica na concepção do ser bilíngue. O meio social, cultural e a idade de aquisição são alguns dos fatores que podem corroborar para a complexidade do termo bilinguismo.

2.1.2 Conceito de Educação Bilíngue

O conceito de “Educação Bilíngue” é complexo, pode variar em diferentes contextos e, como apresenta Paulston (1992, p.80), “se não tentarmos considerar de alguma maneira os fatores sociais, históricos, culturais, econômicos e políticos que levam a certos tipos de educação bilíngue, nunca compreenderemos as consequências de tal tipo de educação”. É uma área diversificada, com diferentes tipos e modelos de Educação Bilíngue. Eles diferem quanto aos contextos, objetivos, abordagens e propostas pedagógicas.

Hornberger (1991) identifica três modelos de Educação Bilíngue: transicional, manutenção e enriquecimento. Dentre esses modelos, podemos identificar alguns programas (Quadro 3):

Quadro 3 - Modelos de Educação Bilíngue

Modelo Transicional	Os programas educacionais que adotam esse modelo valorizam a proficiência das crianças na língua dominante da escola. A língua materna é usada como meio de instrução durante uma fase temporária da escolarização, até que as crianças possam fazer a transição para a língua adicional.
Manutenção	Os programas que seguem essa orientação têm dois objetivos quanto ao planejamento linguístico: desenvolver a língua materna e proporcionar a aquisição da língua adicional.
Enriquecimento	Os programas que seguem esse modelo usam a língua materna e a língua adicional como meio de instrução e as distribuem no currículo de forma variada por áreas de conhecimento, por períodos diários ou dias da semana, pela proporção do tempo alocado para cada língua.

Fonte: Adaptado de Hornberger (1991).

Mello (2010) destaca que há teóricos que apontam o modelo de enriquecimento como o mais adequado por buscar desenvolver a proficiência bilíngue. Nos demais modelos, o foco não é o bilinguismo, é o monolinguismo na língua majoritária (língua com maior prestígio). De acordo com a autora, podemos constatar que a Educação Bilíngue não é centrada nos espaços escolares. Ela extrapola os seus muros. Alguns alunos chegam à escola possuindo duas ou mais línguas, e fazem uso em diferentes ambientes comunicativos e conforme instrução na língua envolvida. Essa educação inclui outros agentes socializantes como a família, os amigos e os meios de comunicação e informação.

Nesses contextos, os indivíduos podem fazer uso de uma língua e na escola utilizarem outra diferente. Para Mello (2010, p.12), a educação bilíngue é “uma prática em várias partes do mundo e pode ser considerada um tipo de educação que propicia um ambiente comunicativo”, é muito mais que uma questão linguística, ela envolve a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política, dos interesses individuais e coletivos da sociedade.

Segundo Garcia (2009), a Educação Bilíngue justifica-se como “a única maneira de educar as crianças no séc. XXI” (Garcia, 2009, p.24)¹¹. É uma forma de estar no mundo global, envolver-se em interações e práticas culturais distintas. Essa perspectiva possibilita uma visão democrática quanto à aprendizagem de línguas adicionais em diferentes instituições, e oportuniza o acesso a diferentes características linguísticas como forma de potencializar a comunicação entre os sujeitos bilíngues. Para tal prática, a autora propõe o bilinguismo dinâmico. Essa abordagem constitui-se a partir da translinguagem¹², que é “um ato realizado por bilíngues de acessar diferentes recursos linguísticos ou vários modos do que é descrito como línguas autônomas, a fim de maximizar o potencial comunicativo” (Garcia, 2009, p.140), ou seja, as línguas não são compreendidas como completamente separadas, o sujeito se constitui na imbricação delas.

Garcia (2009, p.30) escolheu usar o termo “Educação Bilíngue”¹³ “no lugar de ‘Educação Multilíngue’ por ser um termo guarda-chuva para cobrir toda a gama de práticas e políticas envolvidas no processo de aquisição de línguas”. A autora destaca algumas

¹¹ “*Bilingual education is the only way to educate children in the twenty-first century.*” (GARCIA, 2009, p.24)

¹² “*Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential*” (GARCIA, 2009, p. 140)

¹³ “*...We have chosen to use ‘bilingual education’, rather than ‘multilingual education’, as the umbrella term to cover a wide spectrum of practice and policy.*” (GARCIA, 2009, p. 30)

características da Educação Bilíngue, que caminha para um ensino significativo, com integração de conteúdo e ensino da língua (Quadro 4).

Quadro 4 - Características da Educação Bilíngue sob a ótica de Garcia

Características	Educação Bilíngue
Objetivo global	Ensino significativo e com algum tipo de bilinguismo
Objetivo acadêmico	Educar de forma bilíngue e ser capaz de funcionar em todas as culturas
Uso da Língua	Línguas usadas como meio de instrução
Uso da língua como meio instrucional	Uso de alguma forma de dois ou mais idiomas
Ênfase Pedagógica	Integração de língua e conteúdo

Fonte: GARCIA, 2009 (Traduzido pela autora).

Correa (2017) dialoga com a perspectiva de Garcia (2009), ao tratar a aquisição de línguas como uma forma de tornar os alunos cidadãos globais e responsáveis, ao lidarem com diferentes culturas e mundos. A autora (Correa, 2017) afirma que a Educação Bilíngue não é caracterizada pelo ensino de uma língua adicional como disciplina/matéria, mas pelo ensino de quaisquer conteúdos através de duas ou mais línguas como meio de comunicação, com o propósito de desenvolver nos alunos tanto o conhecimento do conteúdo quanto a capacidade comunicativa na(s) língua(s). Essa abordagem denominada CLIL (*Content Language Integrated Learning* - Aprendizado de Língua Integrado ao Conteúdo) tem sido proposta para a Educação Bilíngue em algumas escolas no contexto brasileiro. Não é foco neste trabalho, mas cabe sua menção por propor que os alunos aprendam a língua adicional de forma natural enquanto desenvolvem habilidades em outras áreas do conhecimento.

Megale (2018, p.5) afirma que a Educação Bilíngue é concebida como o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, “a promoção de saberes entre elas e a valorização do translíngue como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues”. Diante desta concepção, a educação bilíngue não é apenas a adição de uma segunda língua ao repertório dos alunos, mas desenvolver práticas linguísticas que abarquem os múltiplos contextos sociais nos quais os discentes se encontram inseridos.

Megale (2019) destaca que o Brasil é um país marcadamente multilíngue e constituído por povos de origens diversas. Assim, ao definir Educação Bilíngue, leva-se em consideração a condição do indivíduo e os seus diferentes mundos.

De acordo com Megale (2019, p22), a educação bilíngue pode ocorrer em diferentes contextos e depende de uma série de aspectos, tais como:

A comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o *status* econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamentação para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno.

Megale (2019) destaca que a Educação Bilíngue é dividida em dois grandes domínios: um voltado para alunos oriundos de classes dominantes, e o outro para alunos de grupos minoritários. Esses domínios relacionam-se por diferentes características (Quadro 5):

Quadro 5 - Educação Bilíngue para alunos das classes dominantes e grupos minoritários

Educação bilíngue para alunos das classes dominantes	Educação bilíngue para alunos de grupos minoritários
Educação de caráter elitista.	Os alunos são oriundos de comunidades socialmente desfavorecidas. Afirmação dos direitos civis.
Habilitação para completar os estudos no exterior.	Reconhecimento do direito às línguas, culturas e aos processos de educação próprios.
Pluralismo cultural.	Fortalecimento da identidade cultural.

Fonte: Adaptado pela autora (Megale, 2019).

Ao se discutir a educação bilíngue para alunos de grupos minoritários ressalta-se que essas crianças “vêm de comunidades socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil ou mesmo de grupos imigrantes, como os hispânicos nos Estados Unidos” (Megale, 2019, p.4). E voltada para a educação bilíngue para alunos do grupo dominante, entende-se uma educação de caráter elitista. No contexto brasileiro, nos últimos anos, escolas bilíngues para crianças vêm crescendo, mas ainda não há uma lei em âmbito nacional para seu funcionamento.

Seja a Educação Bilíngue para alunos de classes dominantes ou para grupos minoritários, esse modelo de educação oportuniza à criança ter contato com diferentes línguas e culturas. Nesse cenário, Megale (2019, p.4) destaca três tipos de escolas: escolas bilíngues com currículo único que decidem quais conteúdos serão ministrados em uma língua e quais serão ministrados em outra; escolas com currículo adicional, as quais visam a implementação de programas bilíngues em escolas regulares; e, escolas com currículo optativo que oferecem atividade extra/complementar para ensino da segunda língua que pode ocorrer na abordagem CLIL.

A EMPAV é considerada a primeira escola municipal bilíngue (Português/Inglês) da SME/RJ. De acordo com a classificação apresentada por Megale (2019), esta escola enquadra-

se como uma instituição com currículo adicional e no qual foi implementado o Programa Bilíngue. É uma escola pública voltada para alunos da comunidade do Complexo do Alemão (RJ). E apesar da educação bilíngue ainda ser tratada com naturalidade no setor privado, há “um certo estranhamento quando se apresenta essa possibilidade no setor público, por motivos de poucas pesquisas na área, por divergir do contexto socioeconômico da clientela da outra esfera e por situações que retratam o sucateamento da educação pública” (Lima, 2021, p. 60).

A Educação Bilíngue, voltada para classes dominantes ou para grupos minoritários, é um fato que necessita ser desmistificado, levando em consideração a existência de condições sociais, econômicas, históricas, culturais, psicológicas e cognitivas envolvidas nesses contextos. Diante da necessidade de um documento norteador, em 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara de Educação Básica (CEB), por meio do Parecer CNE/CBE, aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. O documento aponta a questão do crescimento exponencial de instituições de ensino bilíngues e solicitações sobre a necessidade de normatização dessa modalidade de educação. O município do Rio de Janeiro é destacado como pioneiro na Educação Bilíngue para crianças:

Embora o tema já tenha sido tratado pela Câmara de Educação Básica, passamos a recepcionar e problematizar experiências privadas e públicas, a exemplo da pioneira edição de educação bilíngue em comunidades carentes no município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, e do programa intensivo de língua adicional desenvolvido na rede pública de ensino no município de Londrina, no estado do Paraná. Ao longo de 2019, debatemos as normas estabelecidas em São Paulo (2008 e 2012), no Rio de Janeiro (2013) e em Santa Catarina (2016). Em 2020, a norma estadual do Maranhão (2020). (CNE/CEB N° 2/2020, p.1)

Diante desse Parecer e dada a ausência de orientações nacionais, percebemos o quanto a normatização sobre princípios, conceitos, valores e orientação pedagógica voltada para a Educação Bilíngue é necessária para estabelecer as especificidades de trabalho, que é diferente do que se realiza em uma escola internacional. O Parecer CNE/CEB N° 2/2020 hospedou diversas apresentações sobre contextos bilíngues de educação existentes no país, tais como: Educação Indígena; Educação de Surdos; e Educação em regiões de fronteiras.

A partir desse documento (CNE/CEB N° 2/20200, p.16), constatamos que “contemporaneamente, operou-se a preferência pela perspectiva do bilinguismo para o plurilinguismo. Ainda que haja uma plêiade de entendimento sobre o que seja um bom ensino de línguas adicionais, alguns componentes se repetem”, tais como: estágios de aprendizagem; tempo de exposição às línguas adicionais; Didática; Recursos; Metodologias. À vista disso, “Educação Plurilíngue” ou “Educação Bilíngue” implica menos o ensino de língua e mais o

aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes.

Embora o termo “Educação Bilíngue” ainda seja muito usado para referir-se à aquisição de duas ou mais línguas, estudos mais recentes e pautados no Parecer CNE/CEB Nº 2/2020 têm discutido a perspectiva plurilíngue, que se remete à multiplicidade de perspectivas culturais – dentro e fora do território nacional. De acordo com o documento:

A educação plurilíngue pode iluminar o fato de que o modo como vivemos e entendemos o mundo é signatário de uma cultura – conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, pressupostos, valores e visões de mundo que comportam igualmente analogias e diferenças, interna e externamente. Ser exposto a uma outra cultura, outras línguas, permite maior entendimento da nossa própria e nos torna mais aptos à cidadania requerida pelo século XXI. (CNE/CEB Nº 2/2020, p.1)

Nesse sentido, torna-se necessário pensar a formação do(s) sujeito(s) bi/multi/plurilíngues a partir de cada contexto educativo e em linha com os parâmetros educacionais vigentes, além de um planejamento que desenvolva a competência comunicativa do aluno.

Atualmente, podemos perceber em documentos (BRASIL, 2020) e em estudos acadêmicos mais recentes (Cardoso, 2016; Lima, 2021, Megale, 2019; Tonelli, 2023; entre outros), a perspectiva do plurilinguismo. Em algumas escolas, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, podemos perceber a oferta da Educação Bilíngue/Plurilíngue em língua inglesa, espanhola, francesa e alemã, considerando a realidade das minorias nesse contexto, a experiência e a interação sociocultural dos indivíduos entre si.

De acordo com Alas-Martins (2011, p.62):

O plurilinguismo, se aplicado à realidade brasileira, pode ajudar na formação do sujeito-aprendiz, pode contribuir para a diversificação e a promoção das línguas estrangeiras favorecendo, de um lado, o desenvolvimento de uma competência cultural e intercultural e, de outro, o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos aprendizes.

No modelo de educação plurilíngue é abordada a singularidade das experiências, dos tempos e dos estímulos de aprendizagem em cada etapa de desenvolvimento do percurso linguístico. É importante que a educação plurilíngue ajude na formação dos sujeitos-aprendizes e privilegie o processo de abertura e descoberta para outras línguas e culturas.

Agora, passamos para o entendimento sobre o que são as escolas internacionais, em seguida, sobre a Educação (Escolar) Bilíngue e, em específico, acerca das Escolas Públicas Municipais Bilíngues.

2.1.3 Escolas Internacionais

As Escolas Internacionais são instituições reconhecidas por órgãos de educação oficiais de seus respectivos países, nos quais fornecem certificados de conclusão válidos tanto no Brasil quanto no exterior, prezam pelo ensino de uma língua de prestígio, são seletivas, não apenas ao alto valor das mensalidades, mas também pela valorização atribuída ao grupo que privilegia a educação na língua não oficial do Brasil.

Nas escolas internacionais, podemos perceber uma maior imersão na cultura e na língua do país com o qual a escola mantém vínculo. Elas seguem o seu currículo, calendário, horários, festividades. Conforme o Conselho Estadual de Educação, considerando o disposto na Lei 9.394/96 e na Indicação CEE-201/2020, que delibera, no Título II, Artigo 5º, § 1º, a escola internacional “contemplará em sua estrutura e organização a imersão na língua do país orientador do currículo, trabalhando e valorizando o pluralismo de ideias e culturas dos países envolvidos, podendo emitir, ao final do curso, dupla certificação”. Para tal expedição da certificação, a instituição precisa atender aos preceitos das legislações educacionais brasileira e aos do país estrangeiro, respeitando-se especificidades de acordos culturais entre os governos dos países. Vale ressaltar que o aluno precisará ter cumprido integralmente os currículos dos dois países.

Conforme o documento, destacado no artigo 6º, a escola brasileira com currículo internacional, tem como concepção manter a identidade cultural do país em questão, assim como o domínio na respectiva língua. Diferentemente da escola bilíngue, na qual se mantém a identidade cultural brasileira. As atividades são organizadas em um ambiente que promove variadas experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e com um número diversificado de componentes curriculares, de forma que o discente incorpore ao longo do tempo a competência linguística.

Quando o aluno se encontra no Ensino Médio e almeja realizar uma faculdade fora do país, ele pode conhecer os diferentes currículos internacionais como o *International Baccalaureate* (IB), o *Advanced Placement* (AP), o *Abitur* e o *A-Levels (Advanced Levels)* que são oferecidos em instituições privadas no Brasil¹⁴.

¹⁴ No Brasil, há instituições privadas que oferecem diferentes tipos de currículos internacionais o *International Baccalaureate* (IB)-um programa educacional reconhecido por sua abordagem interdisciplinar, nas áreas de estudos em línguas e literatura, aquisição de línguas, matemática, ciências, artes e indivíduos e sociedade; o *Advanced Placement* (AP)- oferece cursos avançados em uma variedade de disciplinas, desde matemática e ciências até humanidades e idiomas , o *Abitur* – que oferece o diploma de ensino médio alemão e o *A-Levels (Advanced Levels)*- sistema de exames que permite aos alunos se especializarem em áreas de estudo específicas. Esses currículos são vantajosos pois facilitam a entrada em instituições no exterior, uma vez que o currículo brasileiro não é o suficiente para ingressar em universidades europeias, por exemplo. Relação de escolas que oferecem o IB, AP, Abitur e A-Levels disponível em

O acesso às universidades fora do país e ao ensino das línguas de prestígio internacional é um privilégio de poucos. Segundo Cardoso et al. (2018), devido a grande preocupação das famílias brasileiras para que seus filhos sejam fluentes em uma língua adicional, elas têm aderido a escolas internacionais em números cada vez maiores.

Melo (2010) afirma que apenas uma pequena parcela da sociedade brasileira pode arcar com os custos em escolas internacionais, que adotam como meio de instrução suas respectivas línguas nacionais, ou em centros especializados de línguas estrangeiras.

Quanto à formação, o corpo docente que atua nas Escolas Internacionais pode ser composto por professores de diversas nacionalidades, desde que comprovem habilitação no componente curricular lecionado, bem como proficiência ou habilitação nas línguas adicionais oficiais da escola.

Como percebemos, nas escolas internacionais há uma forma de organização diferente da que ocorre nas escolas bilíngues. No entanto, em ambos os espaços podemos encontrar crianças que são matriculadas na Educação Infantil e passam a usar a língua adicional em suas práticas discursivas.

2.1.4 Educação (Escolar) Bilíngue

Podemos encontrar pouca literatura sobre a “Educação Escolar Bilíngue” (Cardoso et al.; Megale, 2019). Assim, no presente estudo, o título desta seção utilizou os parênteses em “Escolar”, por compreender esta educação como um processo realizado em um sistema escolar de ensino e com intencionalidade educativa, por meio de um projeto pedagógico bilíngue que contemple as etapas da Educação Básica. É a forma como a língua adicional é ensinada, ou seja, como é organizado o conteúdo, como é distribuída a carga horária no cronograma escolar, a escolha dos materiais didáticos e as metodologias utilizadas.

A Educação Escolar Bilíngue organiza-se em torno de dois idiomas de forma integrada às outras disciplinas. A resolução do Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação resolve que “as Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (Brasil, 2020, p. 24).

Conforme a proposta pedagógica nas escolas bilíngues, a carga horária deve ser estendida (Quadro 6), visando a exposição do aluno ao segundo idioma, o que faz com que funcionem, muitas vezes, até mesmo em período integral. Assim, mais que aprender uma língua adicional, o aluno vivencia o idioma, facilitando a aprendizagem de forma natural e aliada a diversas experiências que fazem parte do seu dia a dia.

Quadro 6 - Carga horária de instrução na língua adicional

Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional
No mínimo, 3 horas semanais, haja vista que 50% da carga horária já é obrigatória por lei.
Escolas Brasileiras com Currículo Internacional
O tempo relativo à língua adicional é de escolha da Instituição
Escolas Bilíngues
Educação Infantil Ensino Fundamental- Entre 30% a 50% das atividades curriculares Ensino Médio- Mínimo 20% da grade curricular
Escolas Internacionais
Segue a legislação brasileira para as disciplinas ministradas em língua portuguesa.

Fonte: Baseado no Parecer CNE/CBE nº2,2020- Adaptado pela autora.

A Educação Escolar Bilíngue oferece um currículo que traz um diferencial pedagógico e é muito comum o entendimento de que em uma escola bilíngue, as aulas em duas línguas transitam no mesmo espaço escolar. Nesse sentido, a discussão incide sobre o ensino da língua adicional como uma matéria ou como língua de instrução, tendo propostas curriculares diferenciadas, tais como (Quadro 7):

Quadro 7 - O currículo nas escolas bilíngues de Inglês/Português

Currículo	Características
Português e Inglês integrados	Único currículo, com base no qual são feitas escolhas no que se refere a quais componentes curriculares serão ministrados em inglês ou em português.
Adicional	Incorporação de um currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares. A maioria desses sistemas e programas baseia-se na abordagem <i>Content and Language Integrated Learning</i> (CLIL).
Optativo	Oferecem um período extra no qual os alunos, por opção, têm uma complementação em seus estudos em inglês, seja por meio de projetos desenvolvidos nessa língua, seja em aulas baseadas na abordagem CLIL.

Fonte: Megale (2019, p.24).

Podemos perceber que muitas escolas, de pequeno ao grande porte, sejam elas públicas ou privadas, modificaram o seu currículo, carga horária, seleção do corpo docente e passaram a denominar-se “bilíngues”, mas como enfatiza Megale (2019, p.24), há “a falta de uma regulamentação clara para o funcionamento desse tipo de escola”.

O Parecer CNE/CBE nº2, 2020 destaca que dentro da organização curricular nas escolas bilíngues deve incluir: disciplinas da Base Comum ministradas na segunda língua de instrução, em todas as etapas da Educação Básica; disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas serem desdobramentos da Base Comum ou Projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas; assegurar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; assegurar o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, as escolhas metodológicas devem ser compatíveis com os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade de educação, de modo que as abordagens permitam o ensino-aprendizagem de conteúdos por meio de uma segunda língua de instrução. Esses conteúdos devem respeitar a legislação e normas brasileiras, garantindo-se o direito de escolha metodológica pelas instituições, tendo em vista o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC.

A Educação Escolar Bilíngue oportuniza o contato com uma ou mais línguas adicionais, com diferentes culturas, e promove a aquisição de novos conhecimentos, por meio do pensamento, da percepção, da memória e da comunicação. O interesse das famílias por essa forma de educação tornou-se mais evidente, em diferentes contextos, e, consecutivamente, houve o crescimento de escolas que oferecem esse ensino, no território brasileiro (Cardoso et al, 2018; Megale, 2019).

Diante do novo cenário, formar professores para essa modalidade, torna-se, portanto, uma necessidade. O Parecer CNE/CBE nº2, 2020, aponta os critérios para atuar como professor de língua adicional nas etapas da Educação Básica no contexto da Educação Plurilíngue.

Na Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais, destacam-se os critérios (Quadro 8):

Quadro 8 - Formação de professores de língua adicional

Formação docente	Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos iniciais
Formados ou em formação iniciada até o ano de 2021	<ol style="list-style-type: none"> 1- Graduação em Pedagogia ou em Letras; 2- Comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no <i>Common European Framework for Languages</i> (CEFR); 3- Formação complementar em Educação Bilingue (curso de extensão com no mínimo 120 horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).
Professores com formação iniciada a partir de 2022	<ol style="list-style-type: none"> 1- Formação em Pedagogia para Educação Bilingue e/ou Letras para Educação Bilingue; 2- Comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no <i>Common European Framework for Languages</i> (CEFR)

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Parecer CNE/CBE n°2, 2020.

De acordo com o documento apresentado, no caso de professores que já atuam em escolas bilíngues e não têm a qualificação exigida, é necessário que a escola promova a capacitação necessária. No caso das escolas públicas, é responsabilidade da União, dos Estados e Municípios promover ações de formação de docentes para capacitá-los em relação à fluência e à proficiência na segunda língua de instrução, conforme disposto na Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue. Por outro lado, acredito que o professor tem autonomia e pode buscar conhecimentos que contribuam para o seu trabalho, por meio de cursos de extensão e repensando a sua própria prática.

2.1.5 Escolas Públicas Municipais Bilíngues

Na cidade do Rio de Janeiro, por meio da criação do Programa Rio Criança Global (D.O. n°31.187, 06/10/2009), o ensino de língua inglesa tornou-se obrigatório e uma prioridade em todas as unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com a ampliação da carga horária de forma gradativa em todos os anos do Ensino Fundamental, com enfoque na conversação. Este Programa, de acordo com a SME/RJ, está inserido nos projetos de desenvolvimento social que a prefeitura constituiu como legado da Cidade para Copa de 2014 e Jogos Olímpicos e Paraolímpicos.

Posteriormente, em 2012, foi regulamentado o primeiro edital Programa Experimental Bilingue (Edital SME n°07, 01/11/2012). A proposta deste Programa, vinculado a alunos da

Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental, visava à introdução de metodologia e práticas no cenário público educacional de escolas com ensino em duas línguas: Línguas Portuguesa e Inglesa.

A partir desse documento, constatamos a projeção da educação escolar bilíngue como uma forma de incentivar os alunos da rede pública municipal de ensino a conviverem com os dois idiomas (Português/Inglês), expressarem-se oralmente na língua adicional o maior tempo possível em diferentes contextos e situações cotidianas, despertarem a curiosidade quanto às semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua adicional, ampliarem suas visões de mundo, seu repertório cultural e a compreensão de sua identidade.

Na rede municipal, as propostas das escolas bilíngues se diferenciam das escolas regulares, quanto às seguintes características:

- as escolas regulares não estão atreladas a um projeto ou programa experimental;
- os alunos da Educação Infantil nas escolas regulares não têm aulas de Inglês;
- os professores que atuam nas escolas bilíngues precisam ser aprovados por um processo seletivo de mobilidade interna;
- a carga horária das aulas de inglês nas escolas regulares é reduzida.

Conforme apresentado no capítulo introdutório, e considerando a regulamentação para atuação no Programa de Escolas Públicas Bilíngues (SME, Diário Oficial de 02/01/2013), as duas primeiras unidades escolares implantadas foram a Escola Municipal Professor Affonso Várzea (3ª CRE) e o CIEP Glauber Rocha (6ª CRE). Nessas escolas, tanto o atendimento nas turmas de Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental possuem carga horária e orientações curriculares distintas (Quadro 9):

Quadro 9 - Carga horária nas escolas municipais bilíngues

	Carga horária	Orientações curriculares
Educação Infantil	15 horas semanais	baseada nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil, da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volumes 1, 2 e 3 (1998).
Séries Iniciais do Ensino Fundamental	10 horas semanais	segue as orientações curriculares para o ensino de Língua Estrangeira proposto pela Secretaria Municipal de Educação

Fonte: SME/RJ- Elaborado pela autora (2022).

Nesse primeiro ano de vivência do projeto (2013), uma equipe de especialistas de uma editora parceira da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ) ficou responsável pela

capacitação, orientação do uso do material didático e acompanhamento dos professores selecionados para atuarem nas duas unidades escolares que foram implantadas.

Sobre o material didático utilizado no início do Programa Bilíngue (Português/Inglês), nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os alunos usavam o livro “*Zip from Zog*”¹⁵ – Versão A e B, para trabalhar oralidade, escrita, leitura e compreensão auditiva. O material didático era composto pelo “Livro do aluno”, “*Play & Learn*” e o “Manual do Professor”.

Na Educação Infantil, foram adotados os livros “*Stacey*”¹⁶: “*Stacey-green*” e “*Stacey-red*” e “*Brownie and friends*”³: “*Brownie and friends-green*” e “*Brownie and friends-red*”. Tanto os livros “*Stacey*” como os livros “*Brownie and friends*” tinham como proposta o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa por meio da ludicidade e contação de histórias. As crianças recebiam o “Livro do Aluno” e os professores um livro de histórias, CD com músicas, figuras ilustrativas em cartões e fantoches como recursos que os auxiliassem no desenvolvimento das atividades.

Em 2017, o contrato da PCRJ com o curso de idiomas/editora se encerrou e não foi renovado. Os treinamentos para capacitar os professores de inglês das escolas bilíngues passaram a ser ministrados pela equipe de LI da SME/RJ. Os professores de Inglês da Educação Infantil nas escolas bilíngues passaram a produzir os seus próprios materiais.

Em 2019, houve um movimento de parceria entre a equipe de Língua Inglesa da SME e pesquisadores de algumas universidades no Rio de Janeiro (UERJ, UFRJ, UFF, PUC Rio), por meio de Grupos de Trabalho (GTs), que tinham o objetivo de discutir a Educação Bilíngue na rede. Esses encontros eram enriquecedores por debater acerca das necessidades no cotidiano das escolas bilíngues municipais e com base acadêmica.

A Educação Bilíngue na SME/RJ passou por diferentes fases sobre o ensino da língua adicional. Até 2017, eram nove escolas bilíngues para o Inglês e uma para o Espanhol. De acordo com dados, disposto no DO SME/RJ n.º 368, 15 de dezembro de 2022, atualmente, contamos com 31 Unidades Escolares do Programa Bilíngue, sendo 14 (quatorze)- Língua Inglesa; 12 (doze) Língua Espanhola; 2 (duas) Língua Francesa e 3 (três) Língua Alemã (quadro 10):

¹⁵ Material disponível em < <https://cargocollective.com/otorii/Learning-Factory> > Acesso em 26/10/2023

¹⁶ Materiais disponíveis em < <https://edifyeducation.com.br/programas/to-go/> > Acesso em 26/10/2023

Quadro 10 - Lista das Unidades Escolares do Programa Bilíngue SME/RJ

Língua Inglesa

CRE	Unidade Escolar	Segmentos atendidos	Localização
1 ^a	E.M. Mestre Waldemiro	Pré-Escola e Anos Iniciais	São Cristóvão
2 ^a	CIEP Presidente Agostinho Neto	Pré-Escola e Anos Iniciais	Humaitá
2 ^a	E.M. Henrique Dodsworth	Anos finais	Ipanema
3 ^a	E.M. Professor Afonso Várzea	Pré-Escola e Anos Iniciais	Complexo do Alemão
4 ^a	EDI Mariana Rocha de Souza Pré-Escola	Pré-Escola	Vila da Penha
4 ^a	EDI Medalhista Olímpico Evandro Motta Marcondes Guerra	Pré-Escola	Complexo da Maré
4 ^a	E.M. Vereadora Marielle Franco	Anos Iniciais	Complexo da Maré
4 ^a	E.M. Miguel Ângelo	Anos Iniciais	Vila da Penha
5 ^a	CIEP Augusto Pinheiro de Carvalho	Pré-Escola e Anos Iniciais	Vila da Penha
6 ^a	CIEP Glauber Rocha	Pré-Escola e Anos Iniciais	Pavuna
7 ^a	E.M. Professora Dyla Sylvia de Sá	Pré-Escola e Anos Iniciais	Taquara
8 ^a	CIEP Mestre André	Pré-Escola e Anos Iniciais	Padre Miguel
9 ^a	CIEP Francisco Cavalcante Pontes de Miranda	Pré-Escola e Anos Iniciais	Campo Grande
10 ^a	E.M. Professora Zulmira Telles da Costa	Pré-Escola e Anos Iniciais	Santa Cruz

Língua Espanhola

CRE	Unidade Escolar	Segmentos atendidos	Localização
-----	-----------------	---------------------	-------------

1ª	E.M. Calouste Gulbenkian	Anos Finais	Cidade Nova
2ª	E.M. Orsina da Fonseca	Anos Finais	Tijuca
3ª	E.M. República do Peru	Anos Finais	Méier
4ª	E.M. Anibal Freire	Anos Finais	Olaria
5ª	E.M. Professor Carneiro Felipe	Anos Finais	Marechal Hermes
6ª	E.M. Fernando Rodrigues da Silveira	Anos Finais	Costa Barros
7ª	E.M. Ginásio Aleksander Henryk Laks	Anos Finais	Anil
8ª	E.M. Rondon	Anos Finais	Realengo
9ª	E.M. Professor Castro Rebello	Anos Finais	Campo Grande
10ª	E.M. Ginásio Professor Neemias Rodrigues de Mello	Anos Finais	Sepetiba
11ª	E.M. Holanda	Pré-Escola e Anos Iniciais	Ilha do Governador
11ª	E.M. Anísio Teixeira	Anos Finais	Niterói

Língua Francesa

7ª	E.M. Professora Zuleika Nunes de Alencar	Anos Finais	Barra da Tijuca
7ª	E.M. Professora Didia Machado Fortes	Anos Iniciais	Barra da Tijuca

Língua Alemã

2ª	E.M. Epitácio Pessoa	Anos Finais	Andaraí
6ª	CIEP Oswald de Andrade	Anos Iniciais	Anchieta
9ª	CIEP Professor Darcy Ribeiro	Anos Iniciais	Campo Grande

Fonte: Adaptado pela autora com base nos dados da SME/RJ¹⁷, 2024.

¹⁷ Disponível em <<https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2022/12/RESOLUCAO-SME-N.o-368-15-DE-DEZEMBRO-DE-2022.pdf>> Acesso em 10/02/2024

De acordo com o quadro referente às quatorze (14) unidades escolares que oferecem o Programa Bilíngue (Português/Inglês), apenas três (3) não o iniciam a partir da pré-escola. Conforme o atual perfil para trabalhar nessas escolas, os professores são formados em Letras-Inglês.

Na atualidade, ainda podemos perceber que a formação de professores para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil é um desafio. Em 2023, por exemplo, as capacitações docentes ocorreram via *online*, e com um número limitado de professores inscritos por escola, sob a parceria de um outro curso de idiomas. Algumas escolas bilíngues (Português/Inglês) receberam a “doação” de livro didático para ser usado nas aulas de Inglês. Os professores foram orientados a fazerem o *download* do “manual do professor” no *site* da Editora parceira, mas não receberam CD com músicas, nem os fantoches dos personagens principais dos livros didáticos.

As escolas do Programa Bilíngue da prefeitura do Rio de Janeiro fazem parte das Unidades Escolares Vocacionadas da Rede, que organizam e desenvolvem suas ações e projetos de acordo com a vocação da Unidade Escolar, tais como: as Escolas do Programa Bilíngue; Ginásio Educacional Carioca (GEC); Ginásio Educacional Olímpico (GEO); Ginásio Educacional de Arte (GEA); Ginásio Educacional de Música (GEM); Ginásio Educacional de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE); Ginásio Experimental Tecnológico (GET) e Escola Cívico-Militar (ECIM). A vocação é definida em acordo com a comunidade escolar, a fim de potencializar a identidade de cada grupo e território.

As crianças matriculadas nas escolas que fazem parte do Programa Bilíngue têm a oportunidade de vivenciar experiências do uso da língua materna e a língua adicional no cotidiano escolar, de desenvolver a competência linguística e de atuar no mundo plural em que se encontram inseridas. Com o intuito de apresentar uma breve análise de documentos que norteiam o trabalho na EI e o socioconstrutivismo como proposta de abordagem educacional que contribua para o ensino de inglês em escolas bilíngues, passamos para a próxima seção.

2.1.6 Análise documental e o socioconstrutivismo como proposta de abordagem educacional adotada pela aprendizagem da Língua Inglesa na EI em escolas bilíngues

A Educação Infantil é uma obrigação legal, estatal e direito da criança. Este direito 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 e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, como descrito no Art.29, Seção II, Da Educação Infantil, “[...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, bem como para o exercício de sua cidadania.

Em algumas escolas privadas e nas escolas públicas municipais bilíngues, o ensino de LIC se inicia na Educação Infantil. Não há uma regulamentação para a educação bilíngue voltada para esse segmento. Desta forma, dentro do Projeto Bilíngue, os professores podem se orientar por documentos, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) para planejar suas aulas de Inglês na EI.

Na BNCC (BRASIL, 2017), não são apresentadas as habilidades e competências necessárias para o ensino de língua inglesa na EI, pois a Base prevê o seu ensino a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. O documento apresenta os seis direitos da criança (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) como condição necessária para que ela aprenda e se desenvolva; e estabelece os cinco campos de experiências, que têm como objetivo o desenvolvimento da criança e a centralização do aprendizado no aluno, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Por meio desses campos de experiências são propostas a organização curricular e noções que as crianças que frequentam a Educação Infantil podem desenvolver. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vive no ambiente escolar, garantindo as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do trabalho infantil. Nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem, a oralidade, a atenção, a concentração e o pensamento são aspectos a serem considerados nesse segmento. Nesse contexto para a BNCC: as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face, como diálogos, rodas de conversa, envolvem os falantes e seus modos particulares de falar a língua. Aprender a língua adicional pode propiciar a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social, globalizado e plural (BNCC, 2017).

As DCNEI (BRASIL,2009) tratam a 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. O documento aponta três princípios como orientadores das propostas pedagógicas na EI. São eles: os éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades); políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à democracia); e estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão).

O RCNEI (1998) é outro exemplo de documento que tem amparado o planejamento docente. O documento se divide em dois volumes: a formação pessoal e social, que por sua vez são subdivididos em segmentos de trabalho: natureza, sociedade e matemática, identidade, movimento e autonomia, artes visuais e música e a linguagem oral e escrita (BRASIL, 1998). De acordo com este documento, a criança é entendida como protagonista na construção do próprio saber, sendo o brincar atividade fundamental para o desenvolvimento de sua identidade e autonomia. E quanto maior for o contato com situações comunicativas e expressivas maior será o desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças.

Esses documentos apresentados podem auxiliar o professor a preparar suas aulas de Inglês na EI, com foco na oralidade. Entretanto, uma regulamentação específica para a educação infantil bilíngue pode fazer a diferença ao refletir as metodologias e as especificidades para a respectiva faixa etária (0 a 6 anos). Sem a regulamentação voltada para a Educação Escolar Bilíngue, cada escola constrói o seu próprio projeto pedagógico, seguindo as orientações gerais do Ministério da Educação.

Rocha (2008) destaca teóricos que apontam a ideia de que a criança aprende línguas mais facilmente que o adulto e quanto mais cedo iniciarmos o processo, melhor. A Teoria da Idade Crítica é uma dessas teorias em que se discute que as crianças apresentam mais facilidade e maior sensibilidade para aprendizagem de línguas do que os adultos. Porém, não é o caminho utilizado no presente estudo. Segundo Ferrari (2014, p.121), “A maioria das escolas, sejam elas públicas ou particulares, prioriza o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, relegando, na maioria das vezes, a pronúncia e a compreensão auditiva para segundo plano”.

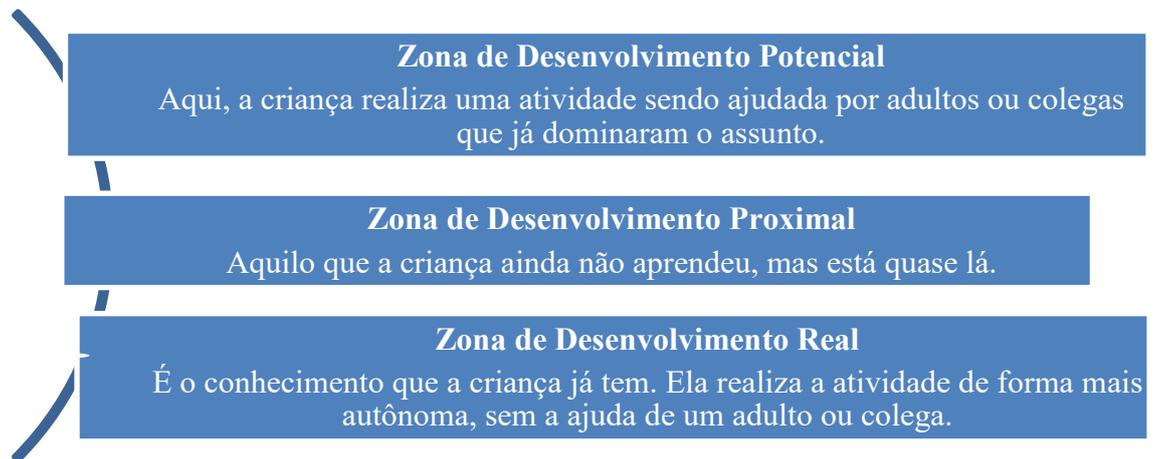
O aprendizado de uma língua traz inúmeros benefícios ao aluno, dentre eles, pode favorecer o desenvolvimento da compreensão oral. Para tal, é relevante que o professor que lida com esse público conheça sobre o desenvolvimento infantil, as suas necessidades físicas, emocionais, sociais, cognitivas e psicológicas. Vygotsky (1998) é um dos teóricos que contribui para a compreensão de como se processa esse desenvolvimento.

Segundo o teórico (Vygotsky, 1998), o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu raciocínio dentro da intelectualidade

daqueles que a cercam. Uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam quando a criança interage em seu ambiente de convívio. Assim, quanto mais abrangentes e significativas forem as oportunidades de aprendizado, maiores serão as conexões formadas cognitivamente.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito central na Psicologia sociocultural ou sócio-histórica, criada por Vygotsky, na década de 1920, e que nos ajuda a compreender como a criança adquire a língua adicional a partir da interação do professor e dos colegas de turma até que consiga desenvolver as atividades propostas sem o apoio dos mesmos. A ZDP é então a distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real (Figura 2):

Figura 2 - Zonas de Desenvolvimento



Fonte: Vygotsky, 1998- Adaptado pela autora.

De acordo com a perspectiva de Vygotsky (1998), a aprendizagem não acontece em um vácuo social, ela é sócio-historicamente determinada. A criança é um ser em movimento, inserida em uma sociedade, em diferentes culturas. Antes de chegar na escola, a criança traz consigo experiências que são anteriores à escolarização. Ela aprende a falar, a nomear, a contar objetos, a interagir, a fazer perguntas, a se socializar com as pessoas e o mundo que se encontra à sua volta. Quando um novo conhecimento é apreendido pela criança, o mesmo passa a fazer parte do nível de desenvolvimento real e o sujeito se abre para a possibilidade de novas interações, a fim de construir novas ZDP que o preparem para o aprendizado de novos conteúdos.

O mundo que a criança interioriza é um mundo que para ela existe como sendo único. Assim, a aprendizagem de uma segunda língua na Educação Infantil pode contribuir para a

familiarização da criança, não apenas com a língua adicional, mas também com a multiculturalidade do país em questão, sem prejudicá-la na aquisição de conteúdo de sua língua materna. As práticas sociais e as brincadeiras podem instigar a aprendizagem da criança: o pensamento se forma, significados se constroem e o sujeito se constitui.

Nas aulas de Inglês na Educação Infantil, a criança ainda não tem conhecimento formal de estruturas gramaticais em sua língua materna, apesar de estar em um ambiente formal de aprendizagem, mas ela pode aprender por meio do ensino e de forma espontânea no cotidiano escolar. Como nos apresenta Tonelli (2014), oportunizar para as crianças da EI um primeiro contato com outra língua e seu funcionamento linguístico-discursivo no âmbito de um gênero textual, por exemplo, pode torná-la consciente da existência e do uso de outras línguas, assim como das semelhanças e das diferenças entre elas.

Portanto, a criança se desenvolve na interação ao ser envolvida como falante e ouvinte nesse processo. Ela forma conceitos, na interação com os adultos e com seus pares, internaliza os conhecimentos adquiridos e desenvolve-se até chegar à sua autonomia.

Pensar a oralidade enquanto elemento de domínio da língua é pensar o desenvolvimento do ser comunicativo. Diante dessa afirmação, passamos para a próxima seção que trata sobre o desenvolvimento da oralidade de língua adicional para crianças da EI.

2.2 O desenvolvimento da oralidade de Língua Adicional para crianças da Educação Infantil

A comunicação pode se dar por inúmeros meios, no entanto, é “na fala que a comunicabilidade encontra fulcro de maior monta no estabelecimento das relações sociais” (Santos, 2009, p.4).

Partindo da concepção apresentada por Santos, o uso da oralidade para comunicação é próprio dos seres humanos. O choro, os balbucios e as primeiras vocalizações podem ser consideradas as primeiras palavras oralizadas pelas crianças, por serem experimentações que utilizam para dominar o uso das estruturas do aparelho fonatório como lábios, língua e laringe.

A oralidade é uma habilidade que envolve a escuta e a fala. De acordo com Cardoso (2016), nos estudos mais atuais sobre compreensão oral, a percepção auditiva também é reconhecida como um processo complexo, em que o ouvinte tem um papel decisivo. Segundo a autora (2016, p.57), “para que haja compreensão oral, é necessário antes ouvir os sons

(audição), distinguir esses sons de outros sons ambientes (reconhecimento de voz) e reconhecer as palavras e expressões que compõem a mensagem (segmentação)”.

A fala tem sentido, sendo assim o ouvinte procura sempre captar esse sentido e não os sons isoladamente (Clark, 1977). Ou seja, o que os indivíduos ouvem é o que eles são capazes de perceber e sintetizar.

A compreensão oral é uma importante habilidade no ensino de línguas e na comunicação dos indivíduos no dia a dia. A ampliação do repertório linguístico, vocabulário e pronúncia contribui para a construção de habilidades comunicativas na língua adicional. Quanto mais as crianças ouvem e realizam atividades que despertam o seu interesse na língua alvo, maiores são os significados construídos.

Para Morley (2001), em média, podemos esperar ouvir o dobro do que falamos, quatro vezes mais do que lemos e cinco vezes mais do que escrevemos¹⁸. Desta forma, sendo a mais utilizada das quatro competências linguísticas, é essencial oportunizar às crianças atividades que as tornem capazes de aprender a obter significado através da compreensão oral.

Anderson (2009) define a compreensão auditiva em 3 estágios: processamento auditivo, análise e uso. Existe um som codificado com a linguagem que é percebido e reconhecido como linguagem; então a linguagem é decodificada e armazenada na memória de curto prazo; finalmente, a compreensão ocorre no estágio de utilização, à medida que o ouvinte combina a linguagem ouvida com as ideias armazenadas na memória de longo prazo. No caso das crianças que estão desenvolvendo uma linguagem adicional, é um processo mais difícil, pois as informações ou esquemas armazenados na memória ainda não são de longo prazo.

Alguns autores, como Cardoso (2016) e Tsui e Fullilove (1998), destacam que os processos *top-down* (processamento descendente, de cima pra baixo) e *bottom-up* (processamento ascendente, de baixo pra cima) são os mais usados quando nos referimos à compreensão oral e auditiva. O processo *top-down* engloba sistemas cognitivos superiores como memória, atenção, funções executivas, entre outro. O processo *bottom-up* se refere aos estímulos que vêm da periferia (estimulam o Sistema Nervoso Periférico) e chegam ao Sistema Nervoso Central e é o uso de informações que os/as alunos/as têm sobre alguns sons, significados das palavras e marcadores de discurso; isso significa juntar as partes menores da linguagem para descobrir o que alguém está dizendo. O ideal é que os processos *top-down* e *bottom-up* caminhem juntas.

¹⁸ *On average, we can expect to listen twice as much as we speak, four times more than we read, and five times more than we read, and five times more than we write. (MORLEY, 2001, p.70)*

O processamento *bottom-up* começa com esquemas ou conhecimento prévio baseado no contexto da comunicação. Alguns exemplos de atividades de escuta que focam nos processos de *bottom-up* e que podem ser usadas com as crianças na Educação Infantil são: os alunos ouvem um par de palavras e detectam se as mesmas são iguais ou diferentes; combinam uma palavra que ouvem com sua imagem; ouvem uma série de frases que fazem parte de uma história; breves diálogos; músicas; entre outros.

No processamento *top down*, os alunos podem fazer uma relação entre as partes (“*chunks*”) a língua ouvida ou escrita e o seu conhecimento prévio, que é individual. Uma atividade adaptada para a Educação Infantil é o trabalho com imagens, uma vez que as crianças nessa faixa etária ainda não leem. Os alunos visualizam uma imagem e conhecem o objeto em sua língua.

Na sala de aula da Educação Infantil, uma das fontes de informação auditiva é o professor dando instruções e demonstrações, portanto, é importante que os docentes estejam conscientes sobre como estimular a compreensão oral e, conseqüentemente, a oralidade.

Conforme ressalta Cardoso (2016, p. 60), “o processo de compreensão oral é complexo em qualquer situação. Não importa se ele se dá em língua materna ou em língua estrangeira”. A compreensão oral envolve muito mais do que a simples percepção de sons. No contexto em sala de aula, é importante encontrar o nível de dificuldade certo, ao designar a atividade mais apropriada aproveitando ao máximo os conhecimentos dos alunos e atendendo às suas necessidades.

Crianças da Educação Infantil possuem o foco de atenção mais curto e espontâneo, não escrevem nem leem como as crianças que se encontram no Ensino Fundamental. Nessa faixa etária (4 a 5 anos) é preciso entender os meios pelos quais a criança aprende e conhecer as suas características físicas¹⁹, intelectuais²⁰, sociais²¹, emocionais²², vivências²³ e conhecimentos socioculturais nos quais se encontra inserida. Assim sendo, nas aulas de Inglês, a criança aprende diferentes conteúdos e por diversas formas, e o foco recai sobre a oralidade quanto à habilidade da fala na língua adicional e também a compreensão auditiva no idioma.

A linguagem oral é o sistema pelo qual o ser humano comunica seus sentimentos e ideias, acontece através da fala, não é um processo inato, é uma habilidade que se constrói no

¹⁹ Consideram-se as ações das crianças como segurar um lápis, uma tesoura; colorir uma atividade; manusear folhas, livros; ir ao banheiro sozinha ou com ajuda; o desenvolvimento da motricidade; entre outros.

²⁰ Consideram-se as características como a concentração da criança, desenvolvimento da fala, utilização da imaginação, como ela trabalha com conceitos e que conceitos ela já sabe.

²¹ Pode ser considerada a participação nas atividades, a interação com os colegas, entre outros.

²² Consideram-se como características o controle das emoções, independência do aluno, medos.

²³ Faz parte das vivências a sua rotina, o que gosta, do que brinca.

âmbito social, ou seja, a criança nasce com a capacidade para desenvolvê-la, e as diferentes interações tornam-se fontes de colaboração nesse processo.

O desenvolvimento da oralidade é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. Conforme o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, “em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica prescindindo-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.119)

Na medida em que as crianças se desenvolvem, a sua oralidade é construída e ampliada. Ao longo da infância, elas vão se dando conta do sentido da fala e aos poucos vão conquistando e a dominando. Ao usar a língua adicional ao longo das aulas, a criança evolui a sua autonomia comunicando-se com o outro ressignificando sua relação com o mundo e consigo mesma.

O professor contribui nesse processo de desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil, pois será o modelo e tudo o que ele expressar será tomado como referência pela criança. Segundo Vygotsky (2007), pode-se dizer que o adulto é a instância da língua constituída.

Tendo em vista que as crianças estão desenvolvendo a oralidade em sala de aula através de uma abordagem comunicativa, elas aprenderão através do exemplo do que o professor fala, repetindo as estruturas faladas por ele. Na etapa da Educação Infantil, canções e histórias são recursos muito importantes para o desenvolvimento da compreensão oral e que torna o ambiente mais prazeroso e lúdico para as crianças. Craidy e Kaercher (2001, p.130) afirmam que quando uma criança começa a frequentar a escola, o novo ambiente precisa tornar-se possível, familiar e acolhedor. Além das novidades do ambiente físico, o mundo sonoro é completamente desconhecido. A música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos. Além disso, as aprendizagens de forma de expressão que comunicam estados de ânimo são imediatamente empregadas para expressar alegria e satisfação.

De acordo com Craidy e Kaercher (2001), a música ocupa um espaço fundamental no ensino de línguas para crianças, pois ajuda no seu desenvolvimento oral, social, emocional, sensorial, em sua audição e estimula sua livre expressão corporal. É um meio para a criança desenvolver a autodisciplina, expressar-se, interagir e sentir parte integrante do grupo.

A exploração adequada da música, portanto, pode ser um importante instrumento no processo de ensino e um rico aparato de socialização e comunicação na Educação

Infantil. Os professores podem escolher músicas que falem sobre o conteúdo a ser trabalhado, o que tornará a sala de aula dinâmica, envolvente e ajudará a lembrar as informações.

A música contribui para a integração da sensibilidade e da racionalidade no desenvolvimento infantil, trabalha a comunicação, a expressão física e a socialização, estimula a concentração e a memória, e é uma ótima forma de as crianças brincarem e se divertirem.

Se uma criança é estimulada pela música na Educação Infantil, ela pode desenvolver as áreas frontais do cérebro para um melhor raciocínio lógico e abstrato. A música tem o poder de sensibilizar a criança, o que permite que ela incorpore a melodia e se concentre no que está ouvindo. Esse foco na voz aumenta a concentração e, se ela ainda for capaz de cantar parte ou toda a música aprendida, isso mostra que ela pode se concentrar na atividade. Além disso, se puder ser acompanhada por instrumentos musicais, palmas, estalar de dedos e coreografias de acordo com a letra ou o ritmo, a música pode reforçar o sentido da fala, apresentando-lhes ritmos e entonações.

As histórias também auxiliam no desenvolvimento da oralidade e do apreço pela leitura desde cedo. A escolha de histórias que atraiam a atenção das crianças deve levar em conta a temática, trazer contextos e elementos que a criança já conhece na língua materna, pois auxilia na compreensão da história contada na língua alvo. A utilização de imagens e da entonação são ferramentas que auxiliam ainda mais no desenvolvimento. A rotina de organizar as crianças em círculos ou semicírculos para ouvir a história, sentar-se, abrir o livro, começar a contar a história, ganha aos poucos, uma significação cada vez maior e mais prazerosa para a criança.

Ouvir histórias ajuda as crianças a ficarem atentas quanto ao ritmo, entonação e pronúncia da língua-alvo. Além de contribuir para o desenvolvimento da oralidade na língua adicional, ouvir histórias é uma experiência social, no qual as crianças podem compartilhar tanto alegrias quanto tristezas, e antecipar acontecimentos que auxiliam no desenvolvimento social e emocional.

Desta forma, as músicas que as crianças ouvem e cantam, jogos de rima, adivinhas; mímica; imitação; roda de conversa; relatos orais; dramatizações, contação de histórias na língua adicional são exemplos de atividades que engajam as crianças para o desenvolvimento da comunicação e compreensão oral.

Partindo dessa perspectiva, podemos observar que na complexidade do desenvolvimento da linguagem oral, cabe ao professor considerar a realidade do aluno, aquilo que ele gosta e tem interesse, criando, assim, um ambiente propício para a aprendizagem.

Phillips (1993) destaca que atividades com foco na compreensão oral são indicadas como potencialmente apropriadas para serem desenvolvidas com esses aprendizes. Ensinar

inglês para crianças vai além de ensinar palavras soltas. Pode-se explorar o vocabulário durante a aprendizagem da língua adicional pelos alunos da Educação Infantil, tendo em vista que o significado da palavra é uma unidade previamente reconhecida pela criança desde a língua materna (Scaffaro, 2010). Algumas das estratégias para o ensino do vocabulário são a criação de significados para as repetições (“*drills*”), uso de materiais concretos, aprendizado através de coleções de palavras, entre outros.

Trata-se de levar em conta as diferentes fases do desenvolvimento infantil, a realidade e o que é significativo para as crianças. Para trabalhar com as palavras, Nation (1990) sugere algumas técnicas básicas para os professores poderem usar, por demonstração ou gravuras, tais como: jogos, objetos, gestos, fotografias e desenhos. O apoio com imagens ajuda na memória visual e sequencial, percepção de semelhanças e distinções.

Desta forma, compreendemos que o ensino de uma língua adicional para crianças da Educação Infantil requer do professor uma atenção especial ao desenvolvimento da oralidade e à compreensão sobre suas necessidades e realidades. Passamos para a seção que abrange a visão de língua e linguagem, em seguida, o conceito de oralidade; o desenvolvimento da oralidade de modo geral; na língua adicional e na língua materna.

2.2.1 Visão de língua e linguagem

Rosenstock-Huessey (2002) aborda que a linguagem surgiu por meio da imitação, dos gestos. A linguagem pode ocorrer através das manifestações realizadas por diferentes tipos de sinais, sejam eles gestuais, fisionômicos ou construídos, mas também pode representar a capacidade do homem se comunicar, porque se trata de uma propriedade essencial e única à sua espécie.

A linguagem é um fenômeno humano e está relacionada com práticas sociais. A comunicação entre os seres humanos pode expressar sentimentos, emoções e pensamentos. Dependendo do contexto, é importante que a forma de usar a linguagem seja apropriada ao público-alvo. Por exemplo, para falar com uma criança, podemos ser mais informais e lúdicos, diferente da linguagem a ser utilizada com uma autoridade, que precisa de um discurso mais formal. Ou seja, a linguagem se caracteriza pela sua diversidade de funcionamento, de modos de significar. Os sujeitos e as relações sociais se constituem na e pela linguagem.

A linguagem é exclusiva da espécie humana, um dispositivo complexo, que garante simultaneamente as funções de comunicação e de representação. E é “...no ambiente social que

se dá o progresso de experiência verbal dos sujeitos, por meio da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (Costa, 2022, p. 37).

Como destaca Costa (2022), a linguagem possui seu caráter socioconstrucionista e nas variadas esferas da atividade humana, seja na relação com os familiares, nos espaços educacionais, entre outros, “são construídas pela utilização da linguagem que, por consequência, se dá nas interações entre os sujeitos historicamente situados que destas esferas fazem parte” (Costa, 2022, p.33).

Cada comunidade se comunica por meio da língua, que possui suas particularidades e seus signos linguísticos. De acordo com Matos, Bentes e Silva (2023), a língua é adquirida à medida que o indivíduo convive em sociedade com outros que também se comunicam, sendo um sistema que foi estabelecido conforme as suas regras e seu uso dentro de uma sociedade.

Nossa língua é o principal instrumento que temos para interagir com as outras pessoas, para termos acesso às informações, aos saberes, à cultura da qual fazemos parte.

Os indivíduos, quando interagem entre si, produzem discursos em um determinado momento e lugar (Costa, 2022).

Língua não se resume a um código e uma estrutura, e nesse estudo, assumimos o papel social da língua, visando a comunicação, por permitir a interação com o ambiente e com as pessoas, a troca de ideias, entre outros.

2.2.2 O que é oralidade?

A oralidade é uma prática social e discursiva, tanto no que se refere à sua produção, quanto no que diz respeito à sua escuta. Envolve a ação de linguagem de sujeitos ativos e responsivos em contextos interacionais diversos e em diferentes níveis de formalidade (Holden; Nobre, 2018).

De acordo com os autores Holden e Nobre (2018), a fala é a materialização da língua na variante fônica, sendo realizada através de um processo de articulação de sons. Traz consigo a manifestação de uma identidade cultural e social. Ela se inicia no contexto familiar e se desenvolve conforme a maturidade do indivíduo. Posteriormente, a criança chega à fase escolar e ao aprender uma língua adicional percebe a complexidade²⁴ do seu uso.

²⁴ Conforme o registro no diário de bordo da pesquisadora, em algumas aulas de Inglês na Educação Infantil, as crianças comentavam: “Teacher Vivi, pra falar Inglês a gente tem que enrolar a língua”; “Essa palavra é engraçada”.

Holden e Nobre (2018, p. 72) ao discorrerem sobre a produção oral, questionam sobre o que é importante em qualquer comunicação: “Com quem você está falando?, Que tipo de impacto você deseja causar no seu interlocutor?, Onde está ocorrendo a comunicação? Qual é o seu propósito?”²⁵, e destacam que ouvir e falar são aspectos complementares da comunicação oral, assim como ler e escrever são complementares na comunicação escrita.

A relação entre o falante e o ouvinte irá influenciar a linguagem usada, assim como o contexto. Os participantes podem se conhecer ou não, e essa interação pode influenciar o nível de formalidade na comunicação. Por exemplo, ao estabelecer um diálogo com as crianças na Educação Infantil, não precisamos usar diminutivos com elas, “Olá, amiguinhos”, “ peguem o caderninho”, “guardem a agendinha na mochilinha”, só porque são pequenas. O volume 3 do RCNEI (1998, p.119) nos coloca essa reflexão:

Em muitas situações, também, o adulto costuma imitar a maneira de falar das crianças, acreditando que assim se estabelece uma maior aproximação com elas, utilizando o que se supõe seja a mesma “língua”, havendo um uso excessivo de diminutivos e/ou uma tentativa de infantilizar o mundo real para as crianças.

Ou seja, nas interações com as crianças, a comunicação precisa ser clara, sem infantilização e sem imitar o jeito da criança falar, aproveitando os momentos cotidianos para estimular a sua oralidade.

A fala ao ser analisada como uma habilidade significa mais do que apenas a ação de produzir frases e palavras. O indivíduo pode falar um idioma como primeira língua (L1) e ainda precisar de ajuda para se comunicar oralmente de maneira mais eficaz. Ao ajudarmos os alunos a desenvolverem habilidades orais em sala de aula, queremos que eles percebam e adquiram estratégias que os tornem melhores comunicadores, e não apenas falem por falar.

Nem todas as atividades de prática oral focam no desenvolvimento da habilidade de falar. Às vezes, conforme Holden e Nobre (2018), há maior preocupação com o uso da língua-alvo (precisão). No entanto, ao fazer adaptações simples nessas atividades, é possível transformá-las em oportunidades para que os alunos não foquem no uso da gramática correta oralmente. As crianças podem desenvolver a oralidade em língua inglesa por meio de brincadeiras, por exemplo, e não por atividades descontextualizadas na qual o aluno não é o centro.

²⁵ Traduzido pela autora do original “*Who are you talking to?*”, “*What kind of impact do you want to have on your interlocutor?*”, “*Where is the communication taking place?*”, “*What is its purpose?*” (Holden & Nobre, 2018, p.72)

De acordo com Figueiredo (1997), ao ensinar a língua inglesa para as crianças, não é adequado focar na pronúncia, ou o domínio gramatical da língua. A criança adquirirá interesse por aprender o idioma, trabalhando o vocabulário de forma lúdica e trazendo para seu dia a dia, uma vez que muitos produtos de mercados, marcas, jogos, programas de TV, músicas e tantas outras coisas, fazem uso de palavras inglesas, e por isso a melhor forma de trabalhar está na língua, é trazendo seu uso para situações reais, que a criança vivencia ou pode vir a vivenciar.

Sobre a questão da pronúncia, o foco é na comunicação oral dos alunos, em uma variedade de situações, sem a preocupação quanto o “sotaque”. Segundo Holden e Nobre (2018, p.78), “a necessidade de ter um determinado sotaque é algo que não queremos que nossos alunos tenham”²⁶. A qualificação do sotaque como “bom ou ruim”, pode gerar preconceito e falta de compreensão de que o inglês é uma língua global, existente em muitas variedades e falada por pessoas de diversas nacionalidades. A criança quando ouve o professor de língua inglesa ou por meio de recursos audiovisuais, ela tende a imitar o que está ouvindo, busca compreender e ser compreendida, sem focar na pronúncia.

A pronúncia é sons de uma língua. Em inglês, por exemplo, muitos dos sons vocálicos usados em uma palavra dependem particularmente de onde a tônica recai na palavra. Essa característica pode fazer com que a pronúncia da língua inglesa pareça mais difícil para falantes de outras línguas por causa dos sons que nem mesmo existem em sua própria L1. Baseada na observação de minha prática com crianças em turmas de Educação Infantil, percebo que ao falarem em inglês, elas fazem naturalmente. As crianças não analisam a própria pronúncia, se está certa ou errada. Elas tentam se comunicar usando a língua-alvo e, por isso, exigir pronúncia adequada pode não ser o melhor caminho, pois podem ficar relutantes em falar. Não faz sentido para a criança da Educação Infantil preocupar-se com a pronúncia, tão pouco em decorar palavras isoladas, mas aprendê-las em um contexto.

Sobre o uso de *chunks*, para Ellis (2003), pode ser entendido por palavras afins (duas ou mais), usadas em conjunto, visando a reprodução de expressões idiomáticas, proporciona ao aluno, seja criança ou adulto, a compreensão e entendimento das expressões na língua alvo, diferente de quando aprende palavras soltas, que podem gerar certa confusão quanto ao significado.

Chunk é uma unidade da organização da memória, constituído pela junção de um grupo de elementos já formados (os quais podem ser *chunks*) na memória e os unindo numa unidade maior. *Chunking* consiste na habilidade de construir tais estruturas

²⁶ “It is important to establish that this idea of the need to have a good accent is one that we do not want our students to have. (HOLDEN , NOBRE, 2018, p. 78)

repetidamente, conduzindo assim a uma organização hierárquica na memória humana²⁷ (ELLIS, 2003, p.76)

Por ativar a memória, o uso de *chunks* pode ajudar no desenvolvimento linguístico do aluno, mas é importante que seja pautado em abordagens interativas e estimuladoras da ludicidade, principalmente, com o público infantil.

A fluência é frequentemente discutida em relação à precisão e seu conceito não é fácil de definir (Holden; Nobre, 2018). Para Brumfit (1984, p.56), “a fluência pode ser considerada o uso da linguagem natural, independentemente de resultar ou não em compreensão ou produção de linguagem semelhante à do falante nativo”²⁸. Hedge (1993) descreve a fluência como a capacidade de conectar unidades de fala sem esforço, lentidão ou hesitação indevida. Nesse sentido, as descrições enfatizam o uso natural oral com facilidade, e por entendermos a sua complexidade, torna-se, portanto, um conceito subjetivo.

No contexto da Educação Infantil, ao meu ver, não é necessária a precisão, ou seja, o domínio do vocabulário e da gramática de uma língua. É fundamental, nas situações cotidianas, que as crianças aprendam a língua adicional de forma natural e espontânea. De forma geral, a maneira como as crianças aprendem é diferente de como aprendem os adolescentes e adultos. É sobre essa questão que passamos para a próxima seção.

2.2.3 Desenvolvimento da oralidade de um modo geral em crianças, adolescentes e adultos

O aparelho fonador do bebê difere profundamente do aparelho fonador do adulto. Na faixa etária de 2 anos o aparelho fonador do bebê toma suas dimensões específicas da espécie humana: duas câmaras de ressonância (faringe e cavidade bucal); posição baixa da laringe na garganta aumentando o potencial de ressonância dos sons laríngeos e mobilidade do véu do palato comandando o acesso às fossas nasais. (Kail, 2013).

Ainda de acordo com a autora (Kail, 2013), no decorrer dos dois primeiros meses, a produção vocal do bebê fica restrita pelo nível de desenvolvimento de seu aparelho fonador e de seus estados fisiológicos. Através do choro e do riso, as crianças pedem, confirmam, recusam, demonstram dor, fome e vão, assim, pouco a pouco, construindo o seu lugar no meio em que vivem. Entre 2 e 5 meses, os bebês vocalizam em posição deitada, produzindo sons de

²⁷ *A chunk is a unit of memory organization, formed by bringing together a set of already formed elements (which, themselves, may be chunks) in memory and welding them together into a larger unit. Chunking implies the ability to build up such structures recursively, thus leading to a hierarchical organization of memory.*

²⁸ *Fluency is meant to be regarded as natural language use, whether or not it results in native-speaker-like language comprehension or production*

laringe ou do véu palatino. Aos 5 anos que a criança domina sua fonação e que se instauram os princípios do controle articulatório, que permite modular as variações de altura e de intensidade da voz.

O balbucio, geralmente, surge aos 6 e 9 meses. É neste momento que se percebe, de forma mais nítida, a produção de sílabas simples, constituídas por sequências consoante-vogal. Trabalhos mais atuais (Fikkert, 2007; Kail, 2013) apontam que as primeiras palavras emergem ao mesmo tempo em que o balbucio tem sequência. Quando a criança inicia a produção das primeiras palavras, já conhece bastante sobre os padrões sonoros da língua, através da percepção. E segundo, a percepção inicial é geral e torna-se específica da língua com o passar do tempo.

Com esse passar do tempo, em torno do segundo ano, há a ampliação do vocabulário e uma reorganização do sistema de produção. Ou seja, da infância à adolescência, até chegar ao adulto, podemos perceber algumas aquisições da linguagem específicas.

A oralidade é um meio privilegiado de interação e comunicação, ocupando posição de centralidade nas relações humanas e na constituição da subjetividade. Quando os adolescentes são ouvidos estamos dando-lhe voz. A fala é um dos meios de uso do processo de interação verbal. Segundo Berté (2013), os adolescentes demonstram uma dificuldade imensa de falar e de se fazerem ouvir no mesmo nível e da mesma maneira que a maioria dos adultos faz, pois demonstram maneiras próprias de se expressar.

Apesar da exposição a diferentes contextos e estímulos contribuírem para o desenvolvimento da oralidade, adultos e adolescentes passam por desafios para aprenderem uma segunda língua, pois segundo pesquisas²⁹, eles são mais inibidos, têm vergonha de errar, preocupam-se demais em buscar um sentido lógico no idioma e comparam a nova língua com o português.

Geralmente, a língua adicional pode ser aprendida em escolas regulares, internacionais ou bilíngues e em cursos de idiomas no país, por crianças, adolescentes ou adultos. Portanto, aprender uma língua adicional desde a infância pode contribuir para que a criança esteja mais tempo exposta ao idioma. Para compreender o desenvolvimento da oralidade na língua materna e na língua adicional passamos para as próximas seções.

2.2.4 Desenvolvimento da oralidade na Língua Materna

²⁹ Pesquisa realizada pela UnB, disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1910200821.htm> > Acesso em 24/08/2024.

A meu ver, a criança não nasce sabendo falar uma dada língua, mas nasce com todas as condições para aprender qualquer língua. Krashen (2006) afirma que uma criança pode aprender uma língua, seja a língua materna ou a língua adicional, facilmente e bem na infância.

A aprendizagem de uma língua estrangeira não é totalmente diferente da língua mãe [...] o cérebro organiza o insumo que recebe e compreende e o põe à disposição dos mecanismos que produzem a fala. O conhecimento adquirido pode ser então, usado na comunicação, e o falante da língua estrangeira não precisa pensar para tal, assim como acontece na língua materna (KRASHEN, 2006, p.129).

Enquanto falantes, dominamos a modalidade oral da Língua Materna (L1), em situações cotidianas. No contexto brasileiro, documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, ressaltam a importância e a necessidade do ensino da oralidade no espaço escolar. De acordo com este documento, a linguagem oral é um dos eixos básicos de ensino de L1 e orientam para que essa modalidade seja tomada como objeto de ensino-aprendizagem, o que possibilita aos indivíduos terem acesso aos “conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p.8).

Partindo para o desenvolvimento da oralidade na L1 e como afirma Kail (2013), várias pesquisas demonstram que bebês de 1 a 4 meses discriminam mudanças de categorias fonêmicas (ba/pa). Essa capacidade inicial de percepção categorial foi inicialmente interpretada em termos de capacidade específica do processamento da fala, ao passo que alguns autores a veem como uma capacidade mais geral do sistema auditivo, que vale para os sons não linguísticos.

Bebês de até 6 meses discriminam contrastes ausentes de sua língua materna, quaisquer que sejam a voz do falante ou as variações de entonação. Com a experiência crescente da exposição à L1, algumas modificações das capacidades precoces de percepção da fala intervêm (Kail, 2013).

A maioria das crianças domina as estruturas básicas de sua língua materna por volta dos 4 anos, ao mesmo tempo em que dá provas de desempenhos expressivos em outros campos do desenvolvimento cognitivo e social, que parecem exercer um papel de destaque na emergência da própria linguagem (Kail, 2013).

Quando a criança chega à escola, ela usa sua língua materna, em um primeiro momento, para interagir nas situações do cotidiano. Entretanto, quando tem o conhecimento e for necessário, ela utiliza a língua adicional. Também há casos, no ambiente escolar, em que as crianças mesclam, ora usam a língua materna, ora usam a língua adicional. É o que podemos

nomear de “translinguagem”, que se trata de um processo de linguagem no qual o indivíduo usa uma ou mais línguas em uma situação comunicativa, por meio de uma mistura de idiomas. Em seus estudos, García (2009) ressalta que a translinguagem é importante, pois demonstra a visão da língua pela perspectiva do falante.

Essa prática pode ser considerada positiva no trabalho com as crianças da Educação Infantil, pois podem ser construídas práticas discursivas interrelacionadas e interativas. Passemos para a próxima subseção que aborda de forma mais ampla o desenvolvimento da oralidade nesse segmento.

2.2.5 Desenvolvimento da oralidade em uma língua adicional na Educação Infantil

Ao refletir sobre a faixa etária mais adequada para a criança iniciar o desenvolvimento da oralidade em uma língua adicional, podemos afirmar que é a partir da Educação Infantil, pois além de ser a primeira etapa da Educação Básica, é uma fase na qual as crianças aprendem a usar a linguagem para fins sociais, para aprender, chamar a atenção, interagir, administrar turnos de fala, manter uma conversação e a construir um relato.

As crianças da Educação Infantil são curiosas e a aprendizagem de uma segunda língua é uma novidade para elas. Com as interações, elas constroem sentidos, e como nos traz Rajagopalan (2010, p.11), a língua é destituída de sua “... estranheira, livrando-se de qualquer vestígio da sensação de estranheza que ela pode provocar no aprendiz em um primeiro contato”.

A maior parte da aquisição da linguagem pelas crianças na Educação Infantil pode ser desenvolvida ao instruí-las a dar comandos, relatar eventos reais e criar histórias sobre eventos imaginários. Aos quatro anos de idade, que é a faixa etária da pré-escola, as crianças já adquiriram as estruturas básicas da língua ou línguas que lhes são faladas nos seus primeiros anos. Elas continuam a ampliar o seu vocabulário, a relacionar os conhecimentos no seu ambiente social e a adquirir estruturas linguísticas menos frequentes e mais complexas, como orações passivas e relativas (Lightbown; Spada, 2013).

Na Educação Infantil, as crianças começam a desenvolver a consciência metalinguística, a capacidade de tratar a linguagem como um objeto separado do significado que ela transmite. Embora as crianças em idade pré-escolar adquiram conhecimentos e habilidades complexas para a linguagem e o uso da linguagem, o ambiente escolar propõe novas maneiras de usar a linguagem e traz novas oportunidades de desenvolvimento.

As crianças desenvolvem a oralidade e ampliam a sua capacidade de usar a linguagem para compreender os outros e expressar seus próprios significados nos anos pré-escolares. Saber que palavras e frases podem ter vários significados dá às crianças acesso a um repertório, que elas podem compartilhar com seus amigos e familiares. Em uma das vivências com crianças de 5 anos da Educação Infantil, elas mencionaram³⁰ que querem aprender a falar em Inglês “para ensinar aos pais e irmãos em casa porque eles não sabem nada”.

Lightbown e Spada (2013) afirmam que o desenvolvimento da oralidade em diferentes idiomas durante a infância é de enorme importância. Algumas crianças aprendem vários idiomas no seu convívio familiar, outras só adquirem idiomas adicionais quando vão para a escola. Essas crianças que estão em contato com mais de uma língua são chamadas de “bilíngues”. Há discussões (Lightbown; Spada, 2013) sobre as crianças que aprendem duas ou mais línguas na Educação Infantil, que podem ficar confusas ou não aprender bem nenhuma das línguas. De fato, conforme Mello (2010), a criança bilíngue desenvolve muito mais o cérebro do que uma criança monolíngue, porque o seu cérebro está em fase de absorção de informações. Essa fase trabalha com as sinapses e são completadas com informações nas duas línguas. Então, as crianças vão armazenando conhecimentos, que não precisam ser utilizados a todo momento.

Ellen Bialystock (2001) entre outros psicólogos cognitivos encontraram evidências de que o bilinguismo na infância pode ter efeitos positivos em habilidades relacionadas ao sucesso acadêmico, como a consciência metalinguística. As limitações que podem ser observadas na linguagem de indivíduos bilíngues estão relacionadas às circunstâncias em que cada língua é aprendida do que a qualquer limitação na capacidade humana de aprender mais de uma língua.

Um aspecto do uso da linguagem bilíngue, e que podemos encontrar nas aulas de Inglês na Educação Infantil é o uso de palavras ou frases de mais de um idioma em uma conversa. Nesse processo de translíngua, considerado comum em contextos bi/plurilíngue (Bialystock, 2001), a criança pode alternar o uso de duas ou mais línguas para diferentes propósitos. Essa alternância entre línguas pode, às vezes, refletir a ausência de uma palavra ou expressão específica do vocabulário, mas também pode ser o uso intencional de uma palavra da outra língua para uma variedade de propósitos interacionais.

Para ilustrar, percebi pela minha prática, nas aulas de Inglês com as crianças da Educação Infantil, que elas, geralmente, usam a língua alvo, dentro das suas possibilidades, para se comunicarem: “*Teacher, Vivi, é pra eu pegar o pencil blue?*”³¹. Essa criança busca se

³⁰ Exemplo retirado do diário de bordo da autora.

³¹ Frase retirada do diário de bordo pela pesquisadora.

expressar no contexto da sala de aula. Ao ser ouvida e valorizada pelo seu esforço, ela se sente motivada e aos poucos o seu repertório linguístico pode ser ampliado.

Algumas atividades podem favorecer a compreensão oral na Educação Infantil. Durante a “Contação de histórias”, as crianças podem ser convidadas a (re)contar histórias lidas ou ouvidas para os colegas; na rodinha, podem comentar sobre uma situação do cotidiano, cantar e interagir com a professora e os colegas sobre o vocabulário aprendido dentro da perspectiva dos multiletramentos, visando experiências pluralistas, que busquem promover o pensamento crítico, e a comunicação que pode se dar não só por meio da via oral, mas também visual, corporal, alfabética e musical.

O uso de figuras também oferece boas oportunidades para construção de diálogo e descrição das imagens. As próprias crianças podem trazer suas figuras para a classe e ser trabalhado o vocabulário por meio de dramatizações. Além das figuras, os professores podem explorar *flashcards* (cartões com imagens), pôsteres e cartazes, tornando a aprendizagem da língua adicional mais visual e lúdica.

Fontana e Lima (2006, p. 129) reforçam que aprender uma língua adicional pode ocorrer de forma natural. Quanto mais conexões feitas, mais o cérebro irá aprender, pois as crianças “... ainda não estão expostas diretamente com as regras que as línguas contêm e não tem nenhum vício de linguagem, somente está exposta a fala de outras pessoas”. É importante que as aulas de Inglês na Educação Infantil sejam lúdicas, ou seja, prazerosas, tenham diferentes interações e intencionalidade pedagógica, pois as crianças aprendem brincando. Tornar agradável o momento de aprendizagem de uma língua adicional contribui para o desenvolvimento da oralidade no idioma. Quando a criança se sente acolhida e o professor de LIC gosta do que faz, conhece bem a sua área e as particularidades dessa faixa etária, o trabalho flui. Desta forma, formar professores de língua adicional para crianças é uma necessidade e é sobre essa questão que abordamos na próxima seção.

2.3 Formação de Professores de Língua Adicional para crianças

A questão da formação docente para o ensino de língua inglesa para crianças é um assunto complexo, pois nem sempre encontramos professores formados em Pedagogia com conhecimento no idioma, e nem professores formados em Letras (Inglês) que tenham conhecimentos específicos para ensinar a língua adicional em turmas de Educação Infantil.

No caso da formação docente visando a educação bilíngue, o problema se agrava, pois é um assunto ainda pouco tratado nos cursos de licenciatura (SILVA, 2010). Cox e Assis-

Peterson, em “Línguas estrangeiras para além do método”, relatam que o ensino de língua inglesa na escola pública é precário e deficiente e que não há um programa orgânico e sistemático que atenda aos objetivos do curso.

Para os autores Cox e Assis-Peterson (2008, p.47):

Qualquer um pode ministrar aulas de inglês, já que vale preencher o pouco tempo semanal com qualquer coisa. Não há um programa orgânico e sistemático, com gradação de conteúdos por série e com uma finalidade a ser perseguida ao longo de todo o curso. Todo ano começamos da estaca zero.

No caso das escolas bilíngues municipais, não se preza por um ensino precário, não é qualquer um que pode ministrar as aulas de inglês, nem preencher o tempo semanal com qualquer coisa. Pois, para atuar no Programa de Escolas Bilíngues da SME/RJ, os docentes precisam passar por um rigoroso processo seletivo e comprometer-se com a metodologia do Programa e com a política de pesquisa e de formação continuada.

No entanto, esse fato também não quer dizer que nas escolas bilíngues públicas não existam desafios. A Educação Infantil, por exemplo, possui a maior carga horária semanal (15 tempos de aula por semana), não adota um livro didático e nem há orientações para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa. A língua materna é trabalhada por um professor de Educação Infantil concursado da rede e a língua adicional por um professor de língua adicional aprovado no processo seletivo interno da SME/RJ.

Conforme afirma Gimenez (2010, p.15), no que concerne à escola, “é necessário que haja um entendimento de que a língua inglesa é tão importante quanto as demais disciplinas”. Até porque do ponto de vista da criança, não importa se a língua que o outro fala é uma língua estrangeira ou apenas uma língua estranha aos seus ouvidos, já que a língua do outro é só uma para ela- independente dele ser estrangeiro ou apenas um estranho ao seu círculo de convivência e intimidade (Rajagopalan, 2010). A língua é constitutivamente social, um trabalho coletivo, produzido por todos os falantes, ao interagirem entre si.

Ter o conhecimento da língua, como destaca Magalhães (2013), também é fundamental no ensino de uma língua adicional para crianças. Pois, aprender continuamente um idioma, saber as características das diferentes fases do desenvolvimento infantil, conhecer seu mundo para poder motivar as crianças com assuntos de seu interesse, descobrir como despertar o empenho contribuem para que persistam durante o aprendizado do idioma.

Leffa (2001, p.1) ressalta que os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas; conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Neste sentido, a escola pode ser

considerada, não mais como um lugar que ensina, mas também aprende. O professor de línguas adicionais pode aprender na prática, desenvolver atividades que atendam aos contextos específicos e construir-se como profissional a partir da reflexão, da pesquisa, da troca de experiências.

O investimento em materiais didáticos para o desenvolvimento das aulas e a viabilização da participação dos docentes em cursos de formação continuada também fazem a diferença, pois “sem preparação adequada, as práticas derivarão do senso comum” (Gimenez, 2010, p. 16). Desta forma, mais do que discutir o fato de quanto mais cedo uma criança desenvolve a oralidade na língua adicional é melhor, é necessário refletir quem é o professor que está lidando com alunos da Educação Infantil, qual a sua formação e que propostas metodológicas são empregadas.

Quando não há uma formação docente adequada, é colocado pelo senso comum que as crianças da Educação Infantil por não serem alfabetizadas na língua materna têm poucas oportunidades para aprender uma língua adicional. Pelo contrário, as crianças que são expostas ao uso da língua, recebem um contato contextualizado que proporciona um entendimento natural do idioma. Elas têm um grande potencial e podem aprender o que for ensinado. Ou seja, as aulas de língua inglesa contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Outro fator fundamental na formação docente é a compreensão que a metodologia e as estratégias de ensino usadas para ensinar LIC não sejam as mesmas aplicadas ao público adolescente ou adulto. O professor, sendo este o responsável pela exposição dos alunos à língua que estão aprendendo, cabe a ele buscar o uso de instrumentos contextualizados e adequados a faixa etária.

A formação inicial em universidades não precisa ser o único caminho para o preparo dos docentes para o trabalho com a língua adicional na Educação Infantil. Cursos de formação continuada, de extensão e/ou especialização, participação em minicursos, oficinas, eventos, congressos, seminários, realização de leituras na área, e as formações em serviço, como as trocas em sala de aula com os alunos e outros professores são experiências agregadoras à profissão. Pois são os professores que se encontram no cotidiano escolar e conhecem as suas realidades diante do que vivencia, escuta e vê.

Paiva (2005, p.152) propõe a escuta das vozes dos alunos. Pois, por mais que o professor se sinta preparado para atuar com crianças, essa interação ajuda a compreender a sala de aula e os processos de ensino e aprendizagem que são significativos para o grupo com o qual trabalha:

Proponho que os profissionais da área de língua estrangeira ouçam as vozes de seus alunos. Se assim o fizerem, poderão propiciar experiências mais significativas e prover as condições necessárias para que os aprendizes tornem-se cada vez mais autônomos e capazes de aproveitar as oportunidades de aprendizagem ao seu redor, fazendo assim emergir novos padrões internos de organização no seu sistema de aprendizagem.

Propiciar experiências significativas parte do professor, que não só possui competência linguístico-comunicativa, como competência profissional. Ao refletir sobre o que faz e como faz, esta ação pode propiciar ao docente condições para sustentar ou modificar sua prática. O ensino e formação docente para crianças na Educação Infantil, em especial, em contextos bilíngues, requerem a necessidade do diálogo, da produção de conhecimento sobre essas realidades e da consciência da responsabilidade do ato de educar. Enfim, as iniciativas de formação continuada docente podem favorecer a discussão e a compreensão acerca das necessidades no interior dos espaços escolares, fomentar processos colaborativos de aprendizagem e de intervenção em diferentes contextos, ressignificando as práticas e transformando qualitativamente os modos de ensinar e aprender (Bastos, 2016).

Ao ensinar aprendemos e podemos nos despertar para outras realidades. O professor crítico-reflexivo pode promover ações na prática social. Partimos para a próxima seção que discute essa formação docente.

2.3.1 Formação crítico-reflexiva de professores

Nesta subseção discutiremos sobre a formação crítica-reflexiva de professores, visando promover uma reflexão que possa contribuir para a melhoria no processo de desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na EI.

A formação de professores de Língua Adicionais constitui, na atualidade, um dos objetos de estudo que vêm se ampliando na área de Linguística Aplicada (Cardoso, 2016). Vários questionamentos têm sido levantados nessas pesquisas, na tentativa de compreender que conhecimentos professores/alunos precisam adquirir para desenvolver a educação linguística.

A formação inicial corresponde ao primeiro passo do professor em seu percurso acadêmico e profissional. O embasamento teórico e prático nesse momento contribui para o preparo na prática docente. Como são formados em diferentes instituições e Cursos de Licenciatura, todas as vivências nesses espaços acabam se refletindo em algumas atitudes destes profissionais em sala de aula.

Um professor que em sua formação inicial não se expôs às diferentes possibilidades quanto ao uso de tecnologias, por exemplo, seja para ensinar ou aprender, pode não compreender as TICs como possíveis instrumentos que favorecem o processo educativo (Bastos, 2016).

Logo, tudo aquilo que o futuro professor vivencia em sua formação inicial pode ser afetado por novos conhecimentos ao longo de sua trajetória, por se encontrar em contato com diversas formas de comunicação e informação. As mudanças que ocorrem socialmente, como as políticas educacionais, revisão de leis e currículo, acabam se repercutindo no ambiente escolar, em seus sujeitos e processos de aprendizagem. E para acompanhar esses cenários de mudança, os docentes ao se manterem críticos e reflexivos podem assumir uma posição de defesa e construção de uma escola equânime e com qualidade.

Delors (2004, p.162) destaca que o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os docentes, como todos os membros das outras profissões, “devem começar a admitir que sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida”.

Diante das transformações que ocorrem no mundo contemporâneo, após a formação inicial, a formação continuada docente representa um processo contínuo de estudo e entendimento da prática, de reflexão e criticidade sobre o compromisso político assumido em sua ação pedagógica. O envolvimento dos professores nos processos de formação continuada é enriquecedor, pois envolve uma ampla e diversificada rede de subjetividades no cotidiano da escola, por esses sujeitos serem constituídos de desejos, vivências.

Entre as vinte metas do Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024), a meta de número 16 trata a formação continuada dos profissionais da Educação Básica:

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014, p.35)

Na LDB 9394/96, no artigo 67, estipula-se que os sistemas de ensino, sejam em âmbito federal, estadual ou municipal, deverão promover a valorização dos profissionais da educação e assegurar-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo.

Tanto o PNE quanto a LDB reiteram o quanto a formação inicial não dá conta das mudanças do mundo atual, e que a formação continuada docente acaba se tornando fundamental para aperfeiçoar e garantir aos profissionais que atuam na Educação Básica a ampliação e a consolidação de conhecimentos necessários para atender às demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Conforme enfatizado no artigo 80 da LDB 9394/96, o aperfeiçoamento pode ocorrer de forma presencial, semipresencial ou à distância “em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” para todos os professores em exercício. No entanto, como aborda Almeida (2002, p.72) “cursos e treinamentos não resolvem essa questão. É preciso assessorar o educador em seu trabalho cotidiano”.

A reflexão, como uma ação que norteia a formação continuada docente, pode levar os professores a repensarem as suas práticas, a interagirem com outros sujeitos, a compreenderem de forma crítica a realidade que os cerca, tornando-se sujeitos autônomos e capazes de tomar decisões.

De acordo com Schon (1997, p.87) “o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional”. O autor considera a formação docente baseada na reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. Seja “na” ou “sobre” a ação, reflete-se sobre a prática na escola, que é o *locus* no qual alunos e professores interagem, partilhando experiências.

Um dos desafios que o professor de línguas adicionais enfrenta na escola é como trabalhar com crianças da Educação Infantil, por sua formação inicial em Letras não oferecer subsídios para essa atividade. Para Liberali (2015), a formação de educadores é um processo complexo, envolve a autoconsciência, a consciência do mundo e implica a transformação da ação, a transformação social, a transformação contínua de si e dos demais.

A partir do momento que o docente tem consciência sobre as suas dificuldades e necessidades, ele pode buscar saberes que possam agregar na sua formação e qualificação profissional. Nesse sentido, ter pensamento crítico-reflexivo vai além de embasamentos teóricos e práticos, por buscar ver o mundo de diversos pontos de vista. Torna-se necessário levar em consideração o aluno, onde ele vive, qual é o seu contexto, quais são suas experiências, e dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural (Cardoso; Velozo, 2019).

Os professores podem tomar decisões que vão além da questão da preparação da aula, como tornar o pedagógico mais político, ao perceber e combater injustiças sociais, desigualdades e preconceitos, e também “tornar o político mais pedagógico, ampliar o diálogo crítico e afirmativo e dar voz aos futuros professores como agentes críticos de mudança, que

buscam o respeito aos direitos humanos e valorizam a ética e a colaboração” (Cardoso; Velozo, 2019, p.91).

2.3.2 Formação docente específica de línguas adicionais para a Educação Infantil

Ao pensarmos sobre a formação docente específica de línguas adicionais para a Educação Infantil recorreremos à questão da prática como componente curricular dos Cursos de Licenciatura que é diferente da Prática de Ensino como ocorre nas regências, pois, conforme consta no Parecer CNE/ CP9/ 2001, p. 18, ela é uma dimensão do conhecimento, “...presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional.”

De acordo com Cordeiro (2015), o eixo do Estágio Supervisionado ocupa o lugar mais estabilizado do que se entende por prática, ou seja, “o aluno na atividade de trabalho enquanto o eixo Acadêmico-Científico ocupa o lugar da teoria, os saberes que se acumulam previamente à atividade” (Cordeiro, 2015, p.51).

A prática como componente curricular pode estar presente nas diferentes disciplinas do curso de Licenciatura e não apenas nas disciplinas de conteúdo pedagógico, ou seja, todas podem contemplar dimensões práticas, de reflexão e resolução de problemas ao longo do processo formativo. Como afirma Celani (2000, p. 25): “O processo reflexivo relacionado a questões de linguagem, seu papel e suas construções sociais deve acompanhar a formação do graduando desde o início. (...) essa tarefa não pode ser deixada para o final do curso”.

Porém, tanto na Licenciatura em Letras, como na Licenciatura em Pedagogia, o estágio curricular obrigatório, no qual os graduandos realizam atividades de observação, participação e regência em sala de aula, supervisionado por um profissional mais experiente, geralmente, não são realizadas em turmas que estão tendo aulas de Inglês na Educação Infantil. Primeiro, porque no curso de Letras, o foco é no Ensino Fundamental e Médio, e segundo, no curso de Pedagogia, os licenciandos acompanham os professores de Educação Infantil e das séries iniciais da Educação Básica, em escolas regulares, não bilíngues, na sua grande maioria.

O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o licenciando tem com seus possíveis campos de atuação (Cordeiro, 2015). Por meio da observação, da participação e da regência nas salas de aula, o licenciando pode vislumbrar futuras ações pedagógicas, tornando sua formação inicial significativa. Além de poder passar por experiências diversas, produzir discussão entre os pares, promover uma reflexão crítica, construir a sua identidade. No caso da

formação docente específica de línguas adicionais para a Educação Infantil, essa experiência é negligenciada, gerando, então, uma lacuna para os professores que querem atuar nessa área.

Se desde o estágio supervisionado, os futuros professores de línguas adicionais para crianças vivenciassem situações e problemas reais que ocorrem no ambiente infantil, a sua visão para esse campo de atuação se ampliaria. O que vem acontecendo nos cursos de formação de professores é o contrário, é a visão de ensino conteudista, com “a preocupação na formação sólida no conhecimento de conteúdos a ensinar” (Pacheco; Flores, 1999, p.58).

Ensinar e aprender exigem do professor diferentes conhecimentos, teóricos e práticos, “competências para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias” (Libâneo, 1998, p.28).

Para o exercício da função de professor de línguas na Educação Infantil, é importante que ele tenha habilidades de comunicação (compreensão e produção oral), disponha de conhecimentos do funcionamento estrutural, social e cultural da língua-alvo, bem como dos saberes adquiridos por meio das experiências e do conhecimento teórico, que o possibilite explicar sua prática pedagógica e a refletir criticamente sobre ela.

As crianças da Educação Infantil que são orientadas a usarem a língua-alvo, com fluência e precisão, de forma mecânica, podem perder o prazer em aprender e não despertar o seu uso como prática social.

O contexto midiático do século XXI impõe outros desafios aos educadores, como reinventar a prática educativa, de modo a compreender a conexão e a aproximação de três valores: tempo, espaço e velocidade (Bastos, 2016). O professor que usa as tecnologias pode assumir uma atitude de pesquisador da sua própria prática, ao atender as particularidades existentes no interior da sala de aula e permitir atividades que colaborem com o seu fazer pedagógico.

O professor pode aprender a usar diferentes tecnologias, gerais ou digitais, para construir novos alicerces na forma de agir e aprender, comunicar e saber e buscar uma maior participação e interação dos alunos em sala de aula. De acordo com Moran (2010), as tecnologias permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes. E quanto mais atividades lúdicas forem usadas em turmas de Educação Infantil, maiores serão as interações das crianças com o mundo.

Além das diferentes formas de usar a tecnologia, Moran (2010) diz que as tecnologias levam os sujeitos a refletirem sobre o papel do professor e o conceito de aula, considerando

ultrapassado o modelo convencional por conviver em uma sociedade cada vez mais interconectada.

Ao repensar, reconstruir e reinventar a sua prática, o professor pode flexibilizar o currículo e ampliar os espaços e as formas de aprendizagem, adequando-se às realidades e necessidades que surgem no cotidiano escolar. Como tarefa do professor, cabe ao profissional oportunizar a relação do conhecimento construído com a realidade do dia a dia e a constituir uma aprendizagem significativa. As crianças da Educação Infantil estão expostas às diferentes tecnologias da informação e da comunicação no seu cotidiano, nos desenhos, vídeos do *Youtube*, entre outros. Conhecer a realidade delas e trazer para a sala de aula aliada à língua alvo é uma forma de trazer sentido ao que está sendo ensinado a elas.

Como mencionado anteriormente, ensinar uma criança difere de como ensinamos adultos (Rocha, 2007). O professor que atua com a educação linguística voltada para a EI, necessita, além do conhecimento linguístico, aprofundar os conhecimentos referentes às características e especificidades do ensino na faixa etária. Como o uso do material didático, que pode ser qualquer ferramenta ou objeto que auxilie o docente, utilizado nas salas de aula é um dos pontos de atenção do professor, visando o preparo, as escolhas, a elaboração e a adaptação das aulas.

Os objetos utilizados no cotidiano com as crianças podem ser considerados materiais didáticos para e na educação linguística. No caso específico da Educação Infantil, esses objetos incluem desde materiais recicláveis, massinha de modelar, papel colorido, canetinhas, giz de cera, lápis de cor, até livros didáticos e de histórias, vídeos, áudios, *flash cards*, jogos, entre outros.

Os materiais didáticos são meios para auxiliar professores e alunos no processo educativo e não impor o conteúdo a ser estudado. Também é necessário levar em consideração as necessidades, o contexto e o tempo de duração das aulas, principalmente, no caso da Educação Infantil bilíngue da rede pública municipal de ensino, que possui uma carga horária de 15 horas semanais e as atividades precisam ser diversificadas, para que as aulas de Inglês sejam atraentes e lúdicas para as crianças.

Desta forma, usar as mesmas metodologias para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa com as crianças que pertencem a diferentes contextos pode não ter o resultado almejado. Embora sejam crianças e tenham a mesma faixa etária, elas são singulares e possuem variados níveis de desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor. Com todas as particularidades apresentadas, entendemos que a formação docente para atuarem na educação linguística é essencial.

Lima (2019) é a favor de fazer parte do currículo da formação docente de línguas adicionais, pelo menos, uma disciplina específica para o trabalho com crianças.

Em ordem de importância, o principal aspecto que deveria ter sido abordado em sala de aula durante a disciplina, era a metodologia do ensino voltada para o trabalho com crianças, seguido de atividades práticas que possam ser usadas em sala de aula, planejamento de aulas, elaboração de material didático, discussão de embasamentos teóricos e pesquisas realizadas nessa área, uso do computador no ensino de LIC (LIMA, 2019, p. 53)

Entendemos que quando essa preparação não acontece nas universidades, ela pode se engajar nas vivências com os alunos em sala de aula. Como as crianças têm voz, podemos ouvi-las e refletir sobre o nosso trabalho, adaptar, construir materiais que sejam adequados para o grupo, realizar pesquisas, trocar com outros parceiros mais experientes, explorar os contextos e as realidades locais.

O professor como profissional reflexivo tem suas potencialidades e essa ação é inerente a cada um de nós, sem um modelo a ser seguido. De acordo com Freire (1996, p. 39), “o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”. Por isso, não basta apenas refletir, faz-se necessário que tal reflexão leve o docente a uma ação transformadora, no pensar para o fazer e sobre o fazer.

A ideia de formação permanente no pensamento freireano é resultado da condição de inacabamento do ser humano e a sua consciência sobre esse inacabamento. Enquanto nós, professores de línguas adicionais, compreendermos os diferentes contextos sócio-históricos e culturais pelos quais perpassam nossos alunos, podemos possibilitar uma maior aprendizagem. Temos autonomia para o desenvolvimento do nosso trabalho, mas trabalhando sozinhos ficamos restritos às nossas turmas. Atuando e pensando no coletivo, dividimos preocupações e tomamos decisões em equipe, tornando-nos, assim, profissionais aprendentes e ensinantes.

A fundamentação teórica buscou apresentar uma revisão de pesquisas, análise de documentos e discussões que contribuíssem para a reflexão e o entendimento da temática deste estudo. Compreendo que a educação exige compromisso, persistência no enfrentamento dos desafios, criação de um ambiente propício e que possa impactar positivamente na vida dos envolvidos. Agora, vamos passar para a metodologia, na qual apresenta os caminhos trilhados neste estudo.

3 METODOLOGIA

A Educação é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey

Como traz Dewey, a educação é a própria vida. Por envolver experiências humanas, na qual os sujeitos interagem, interpretam e constroem sentidos no contexto da educação pública, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), o termo “interpretativismo” “guarda, em si, um conjunto de métodos e práticas típicos da pesquisa qualitativa [...] dado seu interesse de entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Minayo (2008) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para a autora (Minayo, 2008, p.204), observa-se que “a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos.”

Para Guerra (2014, p.11), na abordagem qualitativa busca-se “aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação”, sem a preocupação com a representatividade numérica, as generalizações estatísticas e as relações lineares de causa e efeito. A autora (Guerra, 2014) destaca que a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; o registro de dados ou informações coletadas; e a interpretação/ explicação do pesquisador são elementos fundamentais nesta abordagem.

Bortoni-Ricardo (2008) destaca que o docente pode realizar pesquisa no espaço em que atua: na sala de aula, na comunidade escolar da qual participa, com ênfase no processo de aprendizagem. Assim, em seguida, para associar o trabalho de pesquisa ao fazer pedagógico, “tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive” (Bortoni-Ricardo, 2008, p.32). Na presente pesquisa, foram realizadas observações das aulas dos professores de Inglês que atuam na Educação Infantil em três escolas públicas bilíngues e em uma escola privada; transcrições das interações verbais, oriundas de

entrevistas individuais compostas por questões semiestruturadas; e narrativas dos professores participantes; investigação do diário de bordo; e levantamento bibliográfico e documental.

Para o levantamento bibliográfico e documental, focamos em questões atinentes ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa para crianças (LIC) da EI, como os seguintes temas: bilinguismo, educação bilíngue, educação escolar bilíngue, escolas públicas bilíngues, escolas internacionais, desenvolvimento da oralidade na EI e formação docente para LIC. Além de livros e artigos, usaremos publicações midiáticas, leis e decretos oficiais.

Neste capítulo, na seção 3.1 é apresentada a “Natureza e tipo de pesquisa”. Em 3.2, tratam-se os procedimentos da pesquisa-ação participante. Em 3.3, abordam-se as fases/ciclos da pesquisa-ação participante. A seguir, na seção 3.4, discorrem-se os instrumentos de geração de dados empregados no estudo. A subseção 3.4.1 versa sobre o diário pessoal; na seção 3.4.2, observações das aulas de inglês na Educação Infantil Bilíngue (Português/Inglês) na rede pública e privada de ensino; 3.4.3, entrevista narrativa de professores de línguas adicionais da Educação Infantil Bilíngue; e finalmente, na subseção 3.4.4, refere-se a entrevista semiestruturada. Na seção 3.5, trata-se o “Contexto e participantes”, e depois, em 3.6, apresentam-se os “Procedimentos de análise”.

3.1 Natureza e tipo de pesquisa

Esta pesquisa qualitativa-interpretativista trabalha com a subjetividade e possibilita que a autora deste estudo participe não só como pesquisadora, mas também como sujeito, observadora participante, contemplando o contexto em que a pesquisa foi realizada e buscando a colaboração dos professores de Inglês da Educação Infantil para a construção do trabalho. Os espaços de investigação envolvem três escolas públicas municipais bilíngues (Português/Inglês), localizadas na cidade do Rio de Janeiro. E em uma escola privada, também localizada na cidade do Rio de Janeiro, a fim de conhecer o trabalho realizado com LIC e trazer as suas contribuições para a rede pública, que é o foco de contexto deste trabalho.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo, 2001, p,17).

Quanto à sua metodologia, este estudo pode ser considerado uma pesquisa-ação participante, na qual os participantes (neste estudo, os professores de Inglês que atuam em turmas de Educação Infantil em escolas bilíngues) são convidados de forma voluntária a pensar

em coletivo com a pesquisadora que também faz parte do processo que representa essa pesquisa, ou seja, todos nós somos participantes da pesquisa e agentes de mudança (Cardoso et al, 2019).

A finalidade da pesquisa-ação, então, é ajudar os docentes a melhorarem as suas próprias práticas, que por sua vez, podem também melhorar o seu ambiente de trabalho e os ambientes de trabalho das pessoas que dela fazem parte. Thiollent (2018, p.20) define como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

As expressões “pesquisa participante” e “pesquisa-ação” são frequentemente dadas como sinônimas, por ambas se caracterizarem pela interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas nas situações investigadas, e por procederem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional. Porém, segundo Thiollent (2018, p.13), “não o são”. Na pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante.

Gil e Novaes (2009, p.147), afirmam que essas divergências conduziram a uma espécie de compromisso em torno da pesquisa-ação participante (PAP) como uma tentativa de minimizar as diferenças e enfatizar as semelhanças entre as duas modalidades de pesquisa participativa. Para os autores, a PAP “em suas diferentes formas, independente da ideologia a que esteja alinhada, pode integrar esse leque de esforços, pelas características de aprendizado conjunto, interdisciplinaridade e interação multicultural” (Gil; Novaes, 2009, p. 154).

Podemos, assim, considerar o presente estudo como uma pesquisa-ação participante por apresentar características tanto da pesquisa-ação como da pesquisa participante. De acordo com Thiollent (2018, p.8), a pesquisa-ação pode ser concebida como “método, um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”. É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com o autor (Thiollent, 2018), a pesquisa-ação propõe a transformação de conceber e de fazer pesquisa em ciências humanas. É necessária uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa e que esta não se limita a uma forma de ação,

mas pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas.

Ao referir-se à pesquisa-ação participante, Cardoso (2023) menciona que neste tipo de pesquisa, através da troca de experiências com outros estudantes e professores, busca-se levar os participantes (tanto o professor-pesquisador como as outras pessoas envolvidas no estudo) a refletirem sobre o processo de aprendizagem. “Os participantes da pesquisa não são simples usuários do conhecimento produzido por um pesquisador externo, mas sim, produtores de conhecimento...” (Cardoso, 2023, p. 38).

Bortoni-Ricardo (2008, p.46) aponta que o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. Deste modo, a presente pesquisa se propõe a ouvir os docentes que atuam com a Língua Inglesa na Educação Infantil, para a partir de suas demandas, e junto com eles, organizar ações de formação continuada docente.

Entre as ações planejadas em conjunto, destaca-se a possibilidade de organização de cursos de curta duração, eventos, jornadas e oficinas de Formação Continuada de Professores de Línguas Adicionais para crianças, com o intuito de dar subsídios para quem atua ou se interesse em trabalhar com esse público, favorecendo a troca e o compartilhamento de saberes. A partir da reflexão sobre a ação no cotidiano surge o professor reflexivo que deixa de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros, passa a avaliar as atividades e ter uma visão de conhecimento como processo, na qual a sala de aula deixa de ser o lugar da aplicação de um conhecimento pronto e acabado.

Nesse contexto, os docentes participantes da presente pesquisa (professores de Inglês que atuam na Educação Infantil em escolas bilíngues - Português/Inglês) desempenham um papel fundamental, pois estes não são meros objetivos de investigação, mas pessoas implicadas nos problemas investigados e que ao participar das ações desenvolvidas podem ter suas práticas transformadas.

Conforme explicitado, no caso deste estudo, o foco está na contribuição quanto à formação de professores de Inglês que atuam com crianças, para o desenvolvimento da oralidade na língua alvo, em escolas bilíngues. Por envolver significados e uma série de procedimentos em que os professores podem empreender, seja para aprimorar alguns aspectos de seu ensino, ou avaliar o sucesso e/ou conveniência de certas práticas e/ou procedimentos, este estudo apresenta os processos característicos da pesquisa-ação. Por meio desta

participação, os próprios professores (incluindo o professor-pesquisador) vão repensando sua própria prática, não podendo ser considerados meros objetos de estudo e acabando com a diferenciação entre pesquisado e pesquisador.

Busca-se com esta “pesquisa-ação participante” (Cardoso, 2018) a compreensão das seguintes questões:

- (1) Que metodologias e abordagens são utilizadas pelos professores de Inglês?;
- (2) Como é desenvolvida a oralidade em língua inglesa na Educação Infantil em uma escola bilíngue?;
- (3) Qual é a formação dos professores que atuam nas escolas municipais bilíngues estudadas?

Para respondê-las, foram utilizados os instrumentos de pesquisa apresentados na próxima seção.

3.2 Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos utilizados para a construção dos dados na pesquisa foram os seguintes:

- (1) Observações das aulas de inglês na Educação Infantil Bilíngue (Português/Inglês) na rede pública e privada de ensino;
- (2) um diário de bordo;
- (3) entrevistas semiestruturadas e narrativas.

3.2.1 Observações das aulas de inglês na Educação Infantil Bilíngue (Português/Inglês)

No decorrer da pesquisa, foram realizadas observações de aulas de inglês em turmas de Educação Infantil, em quatro escolas bilíngues (português/inglês): três da SME-RJ e uma escola privada. O horário da visita foi agendado com a direção da escola e o horário da observação das aulas foi combinado com cada uma das professoras de inglês. Como critérios de escolha para a observação nos espaços escolares consistiram as duas primeiras escolas municipais bilíngues na rede pública: a Escola Municipal Professor Affonso Várzea (3ª CRE) e o CIEP Glauber Rocha (6ª CRE); e o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Mariana Rocha de Souza (4ª CRE), implementado em 2019.

No intuito de conhecer o trabalho realizado com LIC e trazer as suas contribuições para a rede pública, que é o foco de contexto do trabalho, foram observadas 4 aulas, com duas horas de duração, em uma escola da rede privada. O requisito foi uma escola que funcionasse há mais

de cinco anos e adotasse a “Educação Bilíngue” como proposta de trabalho, desde o berçário ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Os encontros foram estruturados da seguinte forma (Quadro 11):

Quadro 11 - Encontros das observações das aulas

Data dos encontros	Horário	Escola
04/07/2023	8h às 14h	Escola Municipal Professor Affonso Várzea
20/09/2022	8h às 14h	CIEP Glauber Rocha
22/05/2023 24/05/2023	8h às 14h	EDI Mariana Rocha de Souza
13/07/2022	8h às 17h	Escola “privada”

Fonte: A autora, 2023.

Conforme Marconi e Lakatos (2004, p. 275), “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações [...]; não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Assim, foi realizada uma observação sistemática e não participante, com o intuito de conhecer as sequências didáticas, estratégias e metodologias utilizadas pelos docentes para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil.

Durante a observação das aulas de Inglês (Apêndice B), em cada uma das escolas mencionadas, as professoras participantes mantiveram a rotina na sala de aula com as crianças, de forma que a presença da pesquisadora pareceu não ter inibido o trabalho com elas. Para tal, houve um guia de observação, que abrange a faixa etária das crianças, os conteúdos apresentados, as habilidades desenvolvidas, os recursos utilizados, a organização da sala de aula, as metodologias e estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade, para a geração, análise e interpretação dos dados.

Na Escola Municipal Professor Affonso Várzea, foi realizada a observação de uma aula na turma de Educação Infantil. Estavam presentes 23 crianças na faixa etária de 5 anos. No CIEP Glauber Rocha, também foi observada uma aula. Em uma turma, no turno da manhã, havia 18 crianças na faixa etária de 4 anos, e depois, no turno da tarde, o grupo era misto com 19 crianças entre a faixa etária de 4 a 5 anos. No EDI Mariana Rocha de Souza foram observadas duas aulas em dias diferentes, tendo em vista a disponibilidade de uma das professoras de Inglês. Neste EDI, em um dia, no turno da manhã, estavam presentes 18 crianças na faixa etária de 4 anos e no outro dia, também no turno da manhã, encontravam-se 20 crianças na faixa etária

de 5 anos. Na escola privada, foram observadas duas aulas, durante o turno da manhã; e em uma outra turma, no turno da tarde. No primeiro grupo se encontravam 11 crianças na faixa etária de 4 anos; no segundo e no terceiro grupos, 13 crianças na faixa etária de 5 anos.

As salas de aula nas três escolas públicas bilíngues e na escola privada são organizadas com móveis abertos e de múltiplo uso, no qual há fácil acesso para as crianças manipularem os materiais que as professoras utilizam com elas: giz de cera, lápis de cor, folhas brancas, cola, jogos, etc. Há um cantinho da leitura, com livros em língua portuguesa nas salas de Educação Infantil das escolas públicas, e livros em Português e em Inglês, sobre as prateleiras das professoras na escola privada. Há um mural específico para as professoras de Inglês em cada sala da Educação Infantil, tanto nas escolas públicas, quanto na privada. Nesses murais são apresentadas as atividades realizadas pelas crianças e o conteúdo trabalhado no período. Há também um quadro branco e um alfabetário próximo ao quadro. Na escola privada, cada letra do alfabeto está associada a uma palavra em inglês; nas escolas públicas, encontramos as letras maiúsculas e minúsculas, mas não associadas a palavras em Inglês.

A observação das aulas destaca-se como uma técnica de pesquisa que possibilita uma boa relação com o objeto observado, um realismo da situação em estudo, podendo levar à análise de comportamentos espontâneos, percepção de atitudes, sejam simples ou complexas, mas que contribuam para fomentar a reflexão e desvelar novos caminhos a serem trilhados com as crianças.

3.2.2 Diário de bordo

O diário de bordo consiste em um instrumento preenchido pela pesquisadora, composto por informações relevantes sobre as experiências, opiniões, desejos, sentimentos, acontecimentos e fatos do cotidiano desenvolvidos ao longo da pesquisa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), no diário de bordo, apresentam-se os apontamentos feitos das atividades, descrições de situações cotidianas no espaço escolar, reproduções de falas e registro de episódios.

O professor pesquisador pode “conciliar suas atividades de docência com as atividades de pesquisa”, tomando notas “simultaneamente às suas atividades ou após o trabalho” (Bortoni-Ricardo, 2008, p.156). Desta forma, o diário de bordo contribui para a reflexão, a investigação da prática da própria pesquisadora, e a descrição de fatos que auxiliem na organização de ideias sobre as melhores ações para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil.

Ao longo dos últimos quatro anos (2021-2024) foram registradas informações no diário de bordo em papel da pesquisadora: por anotações esporádicas após as aulas ministradas pela pesquisadora; e durante as observações das aulas das participantes da pesquisa, seguindo um guia de observação (Apêndice B), que consistia das falas dos alunos sobre as atividades realizadas; das práticas que suscitaram uma maior ou menor participação das crianças nas atividades, e/ou aquelas que impulsionaram o uso da oralidade em língua inglesa em sala de aula.

3.2.3 Entrevista semiestruturada

As entrevistas com as professoras participantes foram realizadas em duas partes. Em um primeiro momento, utilizou-se uma entrevista semiestruturada (Apêndice A). Imediatamente, após a entrevista semiestruturada, as docentes de todas as escolas observadas participaram de uma entrevista narrativa (Apêndice C). O registro das entrevistas foi realizado por meio da gravação em áudio pelo celular da pesquisadora e feita a transcrição do material pela própria.

A entrevista semiestruturada foi realizada com oito professoras de língua inglesa que atuam na Educação Infantil (três professoras da rede privada e 5 professoras da rede pública). A pesquisadora participou do momento da entrevista interagindo com as professoras participantes e, posteriormente, respondendo as questões apresentadas, por gravação em áudio, por também se incluir como professora de Inglês da Educação Infantil em uma escola pública municipal bilíngue.

Para a formulação das perguntas, foi utilizado o modelo de roteiro de entrevistas proposto por Daher (1998), no qual é preciso considerar: (a) os objetivos a que se deseja alcançar, (b) os problemas que se materializam ao pesquisador, (c) as hipóteses (neste estudo, as asserções), para então poder selecionar as perguntas da entrevista (Quadro 12).

Quadro 12 - Quadro-roteiro das entrevistas com os participantes

OBJETIVO	PROBLEMA	ASSERÇÃO	PERGUNTAS
Identificar até que ponto a formação continuada docente é um fator que auxilia no trabalho com crianças em propostas de educação bilíngue	Como a formação inicial habilita docentes para o trabalho com a Educação Escolar Bilíngue em língua inglesa em turmas de crianças muito pequenas?	<p>Asserção 1 Os professores não se sentem preparados para trabalhar com LIC apenas com a formação inicial.</p> <p>Subasserção 1.1 A formação do professor para atuar com LIC exige conhecimentos tanto linguísticos como pedagógicos específicos, o que leva a buscar mais de um tipo de formação.</p> <p>Subasserção 1.2 É reconhecida pelos professores a importância da formação continuada (cursos de extensão, pós-graduação...).</p>	<p>Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/Inglês)?</p> <p>Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?</p>

		Subasserção 1.3 Muitos reconhecem os cursos de línguas, certificações e intercâmbios também como formação	Que estudos realizou para a compreensão de “Educação bilíngue”?
Verificar a influência da experiência nas escolhas feitas pelos professores que atuam na Educação Infantil em escolas bilíngues	Como o tempo de experiência influencia a prática? Como é o envolvimento do professor de língua inglesa em turmas de Educação Infantil nas escolas bilíngues?	Asserção 2 O ambiente escolar configura-se como espaço de atualização e formação continuada. Asserção 3 - A proposição de novas práticas concentra-se na análise da própria ação docente.	Quanto tempo trabalha com crianças pequenas? O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola? Que ações podem ser realizadas para auxiliar o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil?
Verificar quais metodologias e abordagens são utilizadas para o desenvolvimento da oralidade nesse contexto.	Como desenvolver a oralidade em língua inglesa na Educação Infantil em escolas bilíngues?	Asserção 4 O professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem. Asserção 5 Por meio de metodologias adequadas, os professores de LIC podem criar condições para que os alunos da Educação Infantil desenvolvam a oralidade em uma língua adicional.	Que metodologias e abordagens são utilizadas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa? Como as turmas de Educação Infantil são organizadas para o ensino de uma língua adicional? Quais os pontos positivos e negativos de crianças bem pequenas que frequentam escolas bilíngues e estão desenvolvendo a linguagem oral em um outro idioma?
Coletar informações e opiniões adicionais dos professores de inglês da Educação Infantil			Há mais alguma coisa sobre esse assunto que gostaria de falar?

Fonte: A autora, 2022.

Sobre o conceito de “asserções”, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), são enunciados afirmativos que servem como guias para direcionar a pesquisa para compreender as práticas que estão sendo investigadas com vistas a promover mudanças acerca das inquietações que motivaram a pesquisa.

Consideramos essa parte da entrevista como semiestruturada porque outras questões poderiam surgir durante a conversa. Inclusive no roteiro foi incluída uma última parte com a seguinte pergunta: “Há mais alguma coisa sobre esse assunto que gostaria de falar?”. Desta forma, a própria pessoa sendo entrevistada teve a oportunidade de incluir outras informações ou detalhar suas respostas.

As entrevistas aconteceram de forma individual, em um encontro presencial com cada docente, com horário agendado, de cerca de trinta minutos de duração, no mesmo dia em que foram observadas as aulas, mas no horário de saída dos alunos. Esse foi considerado o melhor momento, acertado com as professoras, pois após as aulas as crianças já teriam sido entregues aos seus responsáveis e as docentes teriam mais tempo disponível para responder às questões,

gravadas pela pesquisadora pelo áudio do celular. A pesquisadora também utilizou o diário de bordo para registrar suas observações durante cada entrevista.

O objetivo das entrevistas foi aprofundar as investigações sobre a formação docente, Educação Bilíngue (Português/Inglês) e o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa em turmas de educação infantil, além de disponibilizar um espaço para registro de observações e situações empíricas sobre o assunto.

3.2.4 Entrevista narrativa

Logo após a realização da entrevista semiestruturada, e no mesmo dia, foi realizada a entrevista narrativa. As professoras participantes foram convidadas a relatar sobre suas experiências acadêmicas e profissionais ligadas à educação escolar bilíngue, à docência com a língua adicional na EI e o que falta para o desenvolvimento da oralidade em uma escola bilíngue. A pesquisadora acompanhou a narração das docentes, sem interrupção, seguindo o roteiro abaixo:

- (1) Fale-me sobre suas experiências acadêmicas sobre educação escolar bilíngue (português/inglês);
- (2) Fale-me sobre suas experiências como professor(a) de língua adicional em turmas de Educação Infantil;
- (3) Fale-me sobre o que falta para o professor(a) de língua adicional desenvolver a oralidade em uma escola bilíngue.

Ao ouvir a voz das docentes pela gravação em áudio, foram extraídos dados significativos sobre a trajetória acadêmica e profissional de cada uma, sua influência e integração com a prática. Segundo Delory (2012), a entrevista narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. “[...] Portanto, a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (Delory, 2012, p. 82).

As professoras, ao contarem suas experiências, narraram sobre as atividades realizadas (ou que poderiam ser realizadas) para o desenvolvimento da oralidade na língua alvo em turmas de Educação Infantil.

3.3 Ciclos da pesquisa-ação participante

De acordo com as fases/ciclos deste estudo, estão incluídos: a inquietação da pesquisadora em sala de aula; leituras de documentos, acompanhamento dos registros no diário de bordo; o planejamento da pesquisa-ação-participante; reflexões sobre as asserções e ações intervencionistas; a análise e discussão dos dados, até chegar às considerações desse estudo, visando os caminhos que possam contribuir para a formação docente.

Diante das etapas da pesquisa, seguem as ações que foram realizadas no decorrer do presente estudo (Quadro 13):

Quadro 13- Etapas da pesquisa que foram realizadas (2020-2024)



Fonte: A autora, 2024.

A organização e o planejamento da pesquisa-ação-participante se desenvolveram no decorrer de 2020 a 2024. A primeira ação (2020) foi a submissão inicial e trâmite junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Esta fase foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois o estudo envolve seres humanos e para iniciar a coleta de dados depende da aprovação do CEP. Em seguida (2020/2021), foram direcionados ao levantamento bibliográfico e leituras de documentos; reflexão e entendimento sobre a temática para elaborar a "introdução", "fundamentação teórica" e "metodologia".

O registro no diário de bordo (Apêndice B) das experiências vivenciadas no decorrer da pesquisa transcorreu ao longo das diferentes fases (2020/2023). Ele acompanhou a pesquisadora por ser um instrumento que compilava as observações das aulas e transcrição das

entrevistas narrativas e estruturadas (Apêndices A e C), percepções, ideias e sentimentos que emergiram no chão da escola. Material que contribuiu para reflexão e coleta de dados.

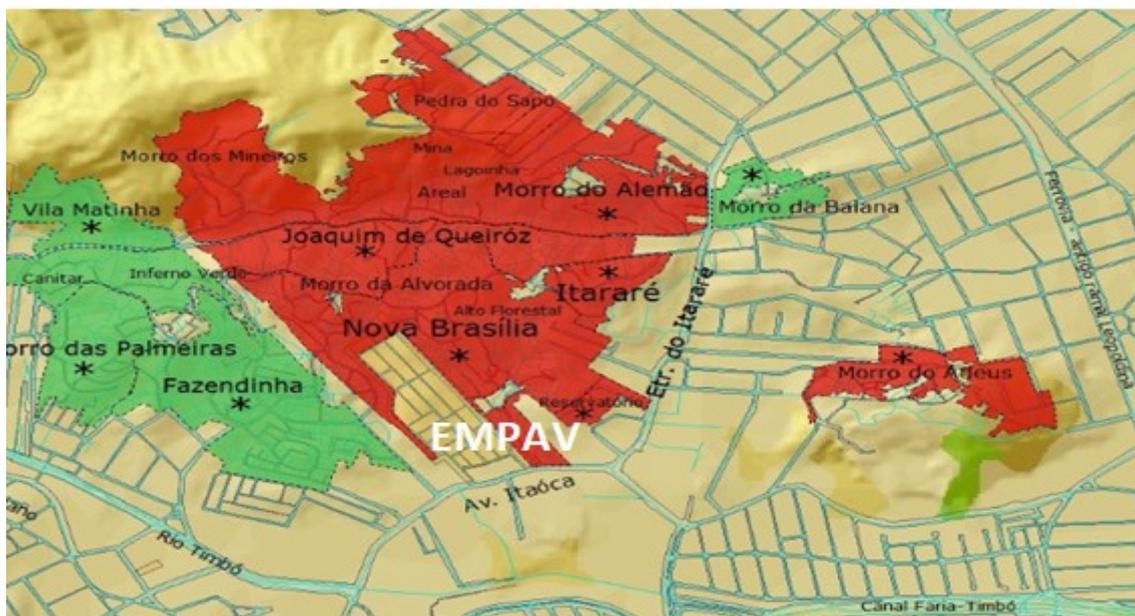
A fase do cumprimento do Programa de estágio docente no Curso de Extensão *Mooc Camp: Teaching English to Young Learners* (2022) permitiu vivenciar a prática da formação continuada docente visando o desenvolvimento da LIC. Assim como compartilhar com outros colegas as experiências por meio da participação em eventos (2023). A última fase (2024) marca a redação da tese e apresentação para a banca, que é o momento de consolidação do estudo.

3.4 Contexto e participantes da pesquisa

O contexto do estudo é a Escola Municipal Professor Affonso Várzea (EMPAV), uma das primeiras escolas públicas municipais bilíngues (Português/Inglês), localizada no Complexo do Alemão (Figura 3), na cidade do Rio de Janeiro.

O Complexo do Alemão, reconhecido como bairro em 1993 (Nery; Flaeschen, 2010), é composto por 13 favelas: Adeus, Alemão, Baiana, Casinhas, Esperança, Fazendinha, Joaquim de Queiroz (Grotá), Itararé/Alvorada, Mineiros/Matinha, Nova Brasília, Palmeiras, Pedra do Sapo e Reservatório de Ramos. Nos últimos anos, após os grandes eventos esportivos, a Copa do Mundo (2014) e os Jogos Olímpicos (2016), o Complexo do Alemão tem sofrido um processo de degradação da pouca infraestrutura existente, pela falta de investimentos em áreas básicas para a população, como urbanismo, habitação, saúde, educação e segurança.

Figura 3 - EMPAV- Complexo do Alemão



Fonte: INTERNET³²– Adaptado pela autora.

Pesquisa realizada com 8,7 mil moradores do Complexo do Alemão revelou que 83% das famílias com crianças de até 6 (seis) anos de idade conviveram com insegurança alimentar grave, nos últimos três anos (2020 a 2022). Esse levantamento³³ feito pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) nos mostra que nesse contexto e, principalmente, agravado pela pandemia de COVID-19, as famílias sem poder trabalhar, não tinham renda para suprir a necessidade alimentar, sendo necessário reduzir a quantidade de comida a ser ingerida ou deixar de fazer uma refeição dentro de casa.

A escola, para muitas dessas crianças que moram em comunidades, torna-se um local necessário e apropriado para que possam se alimentar, socializar e adquirir conhecimentos. Com a implementação do Programa Experimental de Escolas Bilíngues (Português/Inglês), a EMPAV ganhou novos rumos a serem trilhados pela comunidade escolar, e as crianças passaram a aprender uma língua adicional em uma escola bilíngue pública.

Em 2023, temos o quadro de docentes efetivos da EMPAV composto por 32 professores: 6 professores de inglês, 2 professores de Educação Física, 1 professor de Educação Artística, 3 professores regentes da Educação Infantil, e 16 professores regentes do primeiro ao

³²Complexo do Alemão-
https://wikifavelas.com.br/index.php?title=Arquivo:Favelas_do_Comlexo_do_Alem%C3%A3o,_2010.jpg
 Acesso em 12/08/2024.

³³ Reportagem disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-10/fome-atingiu-metade-dos-moradores-do-alemao-de-2020-2022> Acesso em 20/12/2023

quinto ano do Ensino Fundamental, sendo três mestres, 16 especialistas e 14 graduados. A grande maioria dos professores trabalha como PEF³⁴ em regime de 40 horas semanais.

A estrutura administrativa é composta por uma diretora geral, uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica, duas secretárias e duas funcionárias de apoio. Em relação aos discentes, em sua grande maioria, são residentes na comunidade do Complexo do Alemão. Os alunos são distribuídos por idade, não existindo distorção série-idade na escola.

A EMPAV oferece ensino público e gratuito, com 553 alunos matriculados³⁵, da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, em horário integral de sete horas semanais, e a classe especial³⁶ em regime parcial, de 5 horas semanais.

A escola possui um laboratório de informática, uma sala de dança, uma sala de leitura, uma quadra poliesportiva, 16 salas de aula, uma sala de professores, um refeitório e um auditório. Na maioria das salas de aula há equipamentos audiovisuais: TV e projetor. Em sala de aula, boa parte dos professores usam os seus próprios equipamentos (*notebooks* e caixas de som) ou solicitam o empréstimo de computadores portáteis à direção.

Em 03 de julho de 2024, houve a inauguração do Ginásio Educacional Tecnológico Bilíngue na EMPAV, tornando-se o ducentésimo GET na rede (figura 5). Este modelo de educação se trata de uma nova concepção de escola do séc. XXI em que propõe o aprendizado baseado no desenvolvimento integral, na cultura mão na massa³⁷, na cultura digital e na sustentabilidade³⁸, além de continuar oferecendo o ensino bilíngue (Português/Inglês) à comunidade escolar.

O GET apresenta um programa no qual os alunos da rede municipal têm acesso ao Colaboratório, também chamado de espaço *maker*, que é uma sala específica equipada por computadores, máquina de costurar, impressora 3D, simuladores (Figura 4), entre outras tecnologias que possibilitam o discente colocar a “mão na massa”, ou seja, aprender fazendo.

³⁴ PEF- Professor de Ensino Fundamental – é um termo criado pela Lei nº5.217, de 1º de setembro de 2010, para o profissional que exerce atividades docentes em turmas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental.

³⁵ Dados coletados em 2023, na Secretaria da Escola Municipal Professor Affonso Várzea.

³⁶ A classe especial é um atendimento especializado ofertado em algumas escolas do ensino regular e busca atender alunos com necessidades especiais que precisam de atenção diferenciada, substituindo a matrícula em salas de aula comuns.

³⁷ A cultura “Mão na massa” permite que o indivíduo, por meio do exercício prático, vivencie a experimentação e a construção de seus saberes executando materialmente a teoria que lhe foi apresentada.

³⁸ Proposta do GET da SME/RJ disponível em < <https://get.prefeitura.rio/> > Acesso em 10/01/2023

Figura 4 - Uso de simuladores no Colaboratório



Fonte: A autora, 2024

O GET também busca desenvolver habilidades em atividades como robótica (figura 5), programação e outras praticadas de forma integrada com o conteúdo programático das disciplinas. Tanto os alunos quanto os professores do GET EMPAV podem conhecer o espaço, mas, no presente momento só os alunos do Ensino Fundamental são atendidos em horários específicos organizados pela gestão da escola.

Figura 5 - Robótica no GET EMPAV



Fonte: A autora, 2024

A EMPAV tornou-se GET EMPAV em 2024 e com isso uma nova identidade da instituição (figura 6), ao ser reconhecida pela comunidade escolar como a primeira escola pública municipal bilíngue e tecnológica da rede. No entanto, os alunos da Educação Infantil ainda não são atendidos no Colaboratório.

Figura 6 - Nova identidade da EMPAV



Fonte: A autora, 2024.

Além da EMPAV, foram realizadas coletas de dados em uma escola privada bilíngue, localizada no Itanhangá (RJ), e em outras 2 escolas bilíngues da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) - Mariana Rocha de Souza (4º CRE), localizada na Vila da Penha (RJ) e o CIEP Glauber Rocha (6º CRE), na Pavuna (RJ).

A escolha da escola privada, que não terá o seu nome identificado, para preservar a privacidade das professoras de Educação Infantil, deu-se por se tratar de uma instituição que se considera “brasileira e bilíngue”. É uma instituição com público majoritariamente branco, atende a classe média e é uma escola confessional católica. A escola apresenta um currículo bilíngue que se inicia desde a Educação Infantil, sendo o idioma inglês utilizado na maioria dos componentes curriculares. É interessante observar que em seu nome utiliza o termo “Internacional”. Embora ela não possa ser classificada como escola internacional (vide capítulo 2.1.3), oferece o Programa “*High School*”, no qual o aluno que termina o seu Ensino Médio sai com um diploma brasileiro e americano. Este modelo de escola não será o foco da presente pesquisa, mas contribuirá para pensar na educação bilíngue em diferentes esferas.

O Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Mariana Rocha de Souza (figura 7) é localizado no bairro de Vila da Penha (Rio de Janeiro) e oferece aulas de Educação Infantil (Creche e Pré-escola).

Figura 7 - Localização do EDI Mariana Rocha de Souza



Fonte: Internet³⁹-Adaptado pela autora

Nas turmas de pré-escola, as crianças participam do Programa Bilíngue (Português/Inglês) da SME-RJ. A criança é um sujeito de direitos e com necessidades específicas. O seu desenvolvimento se dá sob o ponto de vista individual (emocional, afetivo, cognitivo, linguístico, motor), familiar e social. Logo, a criança que frequenta o EDI tem um espaço no qual se busca desenvolver uma base sólida para o ensino básico, monitorar o seu desenvolvimento e crescimento ao longo do seu percurso escolar. O investimento de uma língua adicional nos EDIs da rede municipal de ensino contribui para as crianças vivenciarem o uso do idioma e ampliarem o seu repertório cultural. De acordo com a proposta pedagógica da SME-RJ sobre os EDIs⁴⁰:

A proposta pedagógica do EDI é baseada numa rotina diária rica, equilibrada e variada em oportunidades e desafios que provoquem e sustentem o crescimento e desenvolvimento saudável de todos os envolvidos – adultos e crianças. Por meio de um currículo que contemple atividades e vivências pertinentes e relevantes à faixa etária, em especial as interações, brincadeiras infantis e exploração das linguagens que acontecem na rotina diária rica, equilibrada e variada, incluindo o desenvolvimento constante de todos os momentos descritos abaixo.

- individuais, de pequenos e grandes grupos;
- calmos e ativos com atividades cognitivas, sociais e físicas variadas;
- atividades em sala e na área externa;
- de cuidados pessoais e alimentação;
- de brincadeira livre, diálogo, reflexão e de instrução;
- de atividades de exploração e descoberta;
- de atividades de expressão artística e plástica.

³⁹ Disponível em < <https://www.google.com/maps/place/EDI+Mariana+Rocha+de+Souza/@-22.8453551,-43.3045224,15z/data=!4m6!3m5!1s0x997c9def5a33f3:0xb2a030815383b91!8m2!3d-22.8453551!4d-43.3045224!16s%2Fg%2F1pv2bth0c?entry=ttu> > Acesso em 13/08/2024

⁴⁰ Disponível em < <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducao/2viaEDI.pdf> > Acesso em 14/01/2023

Ao analisar esse documento proposto pela prefeitura sobre os EDIs, podemos perceber a amplitude de sua organização e que o EDI é um lugar preparado para atender as crianças da Educação Infantil. Nos EDIs, os principais pilares para a primeira infância são disponibilizados, como uma sala de primeiros atendimentos, biblioteca infantil e atendimento integral; a proposta pedagógica, conforme destacada acima; as rotinas diárias; as atividades, centradas nas interações e brincadeiras; e a estrutura física e humana formada por uma equipe de profissionais que trabalham para e com crianças.

No EDI Mariana Rocha de Souza (figura 8), atuam 35 funcionários, sendo 3 professoras na equipe gestora (diretora geral, diretora adjunta e uma professora articuladora), 9 PEF com carga horária de 40 h: 3 professoras de inglês e 1 professor de educação física, 5 Professoras Adjuntas da Educação Infantil (PAEI); 9 profissionais de Apoio Escolar Inclusivo (AEI) e 4 Agentes de Apoio à Educação Especial (AAEE). Na escola não tem nenhum profissional na Secretaria, é a merendeira readaptada que auxilia na entrada e saída dos alunos.

As PAEI contam com o apoio de diferentes profissionais (AEI e AAEE), por receberem um expressivo número de crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas na instituição. No momento, aproximadamente, 18 crianças, no total da escola, são atendidas por esses profissionais, que auxiliam os alunos com deficiência para que tenham uma boa adaptação na sala de aula e um bom aprendizado dentro de suas possibilidades.

O EDI funciona em turno único (7h30 às 14h30) e conforme dados informados pela equipe gestora, em 2024, atende 221 crianças. Elas são distribuídas em 10 turmas, sendo 5 turmas de creche, com aproximadamente 25 alunos em cada grupo, na faixa etária de até três anos. E outras 5 turmas de pré-escola, também com aproximadamente 25 alunos em cada grupo, mas, na faixa etária de 4 a 5 anos. Sendo estas crianças da pré-escola que são atendidas pelo Programa Bilíngue (Português/ Inglês).

A Instituição possui 10 salas de aula para atividades, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de leitura, uma sala de informática, duas salas de professores, um refeitório e uma área externa aberta com brinquedos e espaço livre. Em toda a escola há placas em Português e Inglês, indicando a identidade bilíngue no EDI. Há tecnologias na escola, como aparelhos audiovisuais, *tv smarts* nas salas de atividades e 3 retroprojetores que estão à disposição da equipe. A escola possui dois andares com rede *wi-fi* à disposição dos funcionários e rádios com tecnologia *bluetooth*, contribuindo, assim, para a inclusão digital e acesso às diferentes informações via internet.

Figura 8 - EDI Mariana Rocha de Souza



Fonte: A autora, 2022.

Assim como a EMPAV, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Glauber Rocha (Figura 9) é pioneiro na implementação do Programa Bilíngue (Português/ Inglês) na rede e possui o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) considerado positivo. A escola está localizada na Pavuna (Rio de Janeiro), funciona no período de turno único de 7 horas diárias.

Figura 9 - CIEP Glauber Rocha

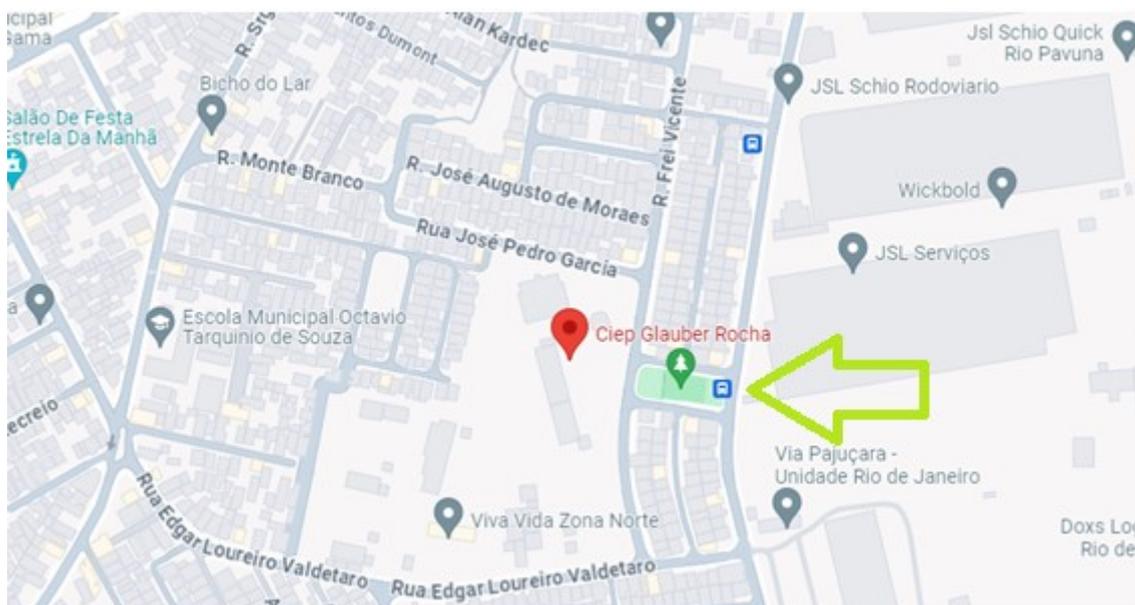


Fonte: A autora, 2022.

Os CIEPs, popularmente denominados “brizolões”⁴¹, foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, que tinha como objetivo oferecer o ensino público de qualidade e em período integral. A estrutura arquitetônica é caracterizada por um edifício erguido em três pavimentos e um amplo ginásio esportivo. A oferta do ensino bilíngue (Português/ Inglês) no CIEP Glauber Rocha oportunizou aos alunos, que na sua grande maioria mora nas favelas do entorno (figura 10), participarem de um projeto que contribua para a aprendizagem de uma língua adicional.

O CIEP Glauber Rocha funciona em turno único (7h30 às 14h30) e possui 31 professores, 4 professores de Educação Infantil (PEI) e 27 professores de Ensino Fundamental (PEF), sendo 7 professores de Inglês, 1 professora de Arte e 2 professores de Educação Física. A equipe gestora é composta pelo diretor geral e pela diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica, uma secretária escolar, dois agentes de apoio e dois agentes administrativos.

Figura 10 - Localização do CIEP Glauber Rocha



Fonte: Internet⁴²

⁴¹ “Brizolões” é um termo popular que se refere aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Eles buscam oferecer ensino público de qualidade em período integral. Além de refeições completas ao longo do dia, os alunos contam com atividades complementares, como atividades práticas voltadas para as artes, música e esportes. Atualmente, as secretarias Estadual (Seeduc) e Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro dividem a gestão das escolas que funcionam nos edifícios projetados por Niemeyer.

⁴² Disponível em < <https://www.google.com/maps/place/Ciep+Glauber+Rocha/@-22.8103905,-43.3541135,15z/data=!4m6!3m5!1s0x996494a748450f:0x620d139b67eaca50!8m2!3d-22.8103905!4d-43.3541135!16s%2Fg%2F1tl0ykgy?entry=ttu> > Acesso em 13/08/2024

Há 19 turmas no CIEP Glauber Rocha: 4 turmas de Educação Infantil na faixa etária de 4 a 5 anos e 15 turmas de Ensino Fundamental. Todas as turmas da escola são atendidas pelo Programa Bilíngue (Português/Inglês) e há uma PA que auxilia o trabalho dos professores de Inglês e estabelece a comunicação com a equipe gestora.

O CIEP Glauber Rocha possui três andares, 25 salas, um refeitório e um amplo espaço livre no térreo. A escola é equipada por aparelhos audiovisuais, possui uma sala de recursos e *wifi*. Em todos os andares, há sinalizações dos espaços em Português e Inglês.

Os professores que atuam nessas escolas públicas bilíngues não são só sujeitos que ensinam, mas que também aprendem em sua prática cotidiana, em um saber-fazer contínuo e reflexivo. Por meio das experiências, os professores junto com os alunos e com toda a comunidade escolar criam a sua identidade bilíngue. De acordo com Megale (2003), nas escolas bilíngues há uma integração das culturas que estão presentes em seu ambiente. Os indivíduos podem assumir alguns valores específicos de sua comunidade cultural, ao mesmo tempo que aderem a valores sociais mais abrangentes de outra determinada comunidade cultural.

Considerando que este trabalho compreende a formação continuada de professores que atuam em escolas bilíngues (Português/Inglês), a pesquisadora e as 8 (oito) docentes de língua inglesa da Educação Infantil, sendo 3 professoras de escolas bilíngues da rede privada e 6 professoras da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro serão as participantes da pesquisa.

Para a construção e análise dos dados, a negociação para o pertencimento da pesquisadora no campo, é primordial, por envolver diferentes escolas bilíngues e pessoas que se colocam disponíveis para participar de forma voluntária da pesquisa. Como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p.57), “geralmente os professores da escola ficam receosos de que o desvelamento do seu trabalho possa acarretar críticas ou outras consequências negativas”. Assim, todos os dados gerados neste trabalho terão caráter sigiloso, os colaboradores serão preservados quanto à sua identidade e a divulgação negociada com os participantes da pesquisa envolvidos. Antes de participarem da pesquisa, todos assinaram o Termo de Autorização de Imagem e de Consentimento Livre e Esclarecido, que já havia sido aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ e da SME Rio. Todas são professoras e são identificadas por letras, para preservar as suas identidades: “Professora A”, “Professora B”, “Professora C”, “Professora D”, “Professora E”, “Professora F”, “Professora G”, “Professora H” e “Professora I”. A sequência das letras é proposital, pois indica a ordem em que cada uma respondeu às questões e contribuiu para o trabalho (Quadro 14).

Quadro 14 - Tempo de atuação das professoras participantes e formação inicial docente

Professora	Tempo de atuação	Formação inicial docente	Rede
“A”	4 anos	Letras/Pedagogia	Pública
“B”	Mais de 15 anos	Letras	Privada
“C”	5 anos	Engenharia Química	Privada
“D”	5 anos	Publicidade	Privada
“E”	2 anos	Letras/ Pedagogia	Pública
“F”	13 anos	Letras/Pedagogia	Pública
“G”	16 anos	Letras	Pública
“H”	4 anos	Letras	Pública
“I”	16 anos	Letras/Pedagogia	Pública

Fonte: A autora, 2024.

Não houve o questionamento quanto à faixa etária das professoras participantes, pois nos interessa saber seu tempo de atuação como profissional de língua adicional na Educação Infantil e a formação inicial docente.

No capítulo 4, sobre “Análise das asserções”, o tema formação docente terá a discussão ampliada e serão usadas siglas para identificar as diferentes instituições em que as docentes passaram e se formaram.

Por se tratar de uma pesquisa ação-participante, a pesquisadora, que também faz parte do mundo que pesquisa, não é uma relatora passiva. Ela age nesse mundo social e reflete sobre si mesma e sobre as ações como objetos de pesquisa.

Assim, é necessária uma ampla e explícita interação entre a pesquisadora e os professores participantes envolvidos na pesquisa, com o intuito de contribuir para a discussão e avançar o debate acerca das questões abordadas. Para tal, foi solicitado a todos os participantes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que seja garantido o consenso sobre o que se trata o estudo, a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

3.5 Procedimentos de análise

A análise dos dados foi realizada por meio das asserções, relacionadas aos objetivos da pesquisa. A asserção é “um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (Bortoni-Ricardo, 2008, p.53). De acordo com

Bortoni-Ricardo (2008), na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa. Como podemos perceber no quadro 14, a autora recomenda elaborar asserções que correspondam aos objetivos. Mas, considerando os desdobramentos da pesquisa, pode-se chegar a ideias diferentes das iniciais e as asserções podem sofrer alterações. O papel do analista é o de confirmar ou não as asserções a partir do corpo de dados (Bortoni-Ricardo, 2008).

Como mencionado anteriormente, os dados foram obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e narrativas. Ao realizar as entrevistas, busquei que as professoras participantes narrassem suas visões, opiniões e experiências acerca da temática de forma confortável. A gravação eletrônica em áudio foi fundamental porque permitiu que a pesquisadora revisitasse os dados para tirar dúvidas e refinar a teoria que estava sendo construída. Os registros no diário de bordo também contribuíram para a reflexão sobre as observações das aulas e as experiências vivenciadas com as crianças nas aulas de Inglês na Educação Infantil.

As entrevistas semiestruturadas e narrativas com os professores foram transcritas no diário de bordo e posteriormente digitadas. A transcrição dos dados pode ser consultada nos apêndices e anexos desta tese. As entrevistas foram analisadas e interpretadas com o objetivo de identificar até que ponto a formação continuada docente é um fator que auxilia no trabalho com crianças em propostas de educação bilíngue e verificar a experiência, as metodologias e abordagens utilizadas pelas professoras de Inglês da Educação Infantil para o desenvolvimento da oralidade. Desta forma, a presente pesquisa iniciou com cinco asserções (Quadro 15):

Quadro 15 - Objetivos e primeiras asserções

OBJETIVOS	ASSERÇÃO
Identificar até que ponto a formação continuada docente é um fator que auxilia no trabalho com crianças em propostas de educação bilíngue.	1.Os professores não se sentem preparados para trabalhar com LIC apenas com a formação inicial.
Verificar a influência da experiência nas escolhas feitas pelos professores que atuam na Educação Infantil em escolas bilíngues.	2.O ambiente escolar configura-se como espaço de atualização e formação continuada. 3.A proposição de novas práticas encontra-se na análise da própria ação docente.
Verificar quais metodologias e abordagens são utilizadas para o	4.O professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem.

desenvolvimento da oralidade nesse contexto.	5.Por meio de metodologias adequadas, os professores de LIC podem criar condições para que os alunos da Educação Infantil desenvolvam a oralidade em uma língua adicional.
--	--

Fonte: A autora, 2022.

No presente estudo, a primeira, a segunda e a quinta asserções sofreram alterações, pois na medida em que os dados e os objetivos foram analisados, novas subasserções foram geradas (Quadro 16).

Quadro 16 - Geração das subasserções

Primeiras asserções	Novas subasserções
1.Os professores não se sentem preparados para trabalhar com LIC apenas com a formação inicial.	1.1 A formação do professor para atuar com LIC exige conhecimentos tanto linguísticos como pedagógico específicos, o que leva a buscar mais de um tipo de formação 1.2 É reconhecida a importância da formação continuada (cursos de extensão, pós-graduação,...) 1.3 Muitos professores reconhecem os cursos de línguas, certificações e intercâmbios também como formação
2.O ambiente escolar configura-se como espaço de atualização e formação continuada.	2.1 O trabalho com LIC implica um perfil docente e a identificação com o público infantil 2.2 A formação em serviço dinamiza a construção de novos saberes docentes
3.A proposição de novas práticas encontra-se na análise da própria ação docente.	-
4.O professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem.	-
5.Por meio de metodologias adequadas, os professores de LIC podem criar condições para que os alunos da Educação Infantil desenvolvam a oralidade em uma língua adicional.	5.1 As crianças que frequentam escolas bilíngues na Educação Infantil ampliam diversas dimensões, cognitivas, emocionais e culturais

Fonte: A autora, 2022.

No próximo capítulo são apresentados os resultados e discussões da pesquisa por meio da análise e interpretação dos dados. Encontram-se presentes alguns trechos selecionados, recorte do corpo de dados, visando sustentar as discussões levantadas. Neste estudo, optou-se pelo itálico para destacar as falas das participantes e o negrito para destacar palavras ou frases próprias. Da mesma forma foram incluídas referências obtidas na revisão bibliográfica e que se encontram relacionadas às respectivas asserções e subasserções.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, os resultados e discussões sobre os dados obtidos no estudo são apresentados. Como mencionado anteriormente, utilizamos diferentes instrumentos de pesquisa (observações de aula, diário de bordo, entrevista semiestruturada e entrevista narrativa) para analisar as asserções.

Em um primeiro momento foram desenhadas 03 (três) asserções. No entanto, no decorrer da pesquisa, elas sofreram modificações para dar conta dos objetivos do estudo. Atualmente, identificamos 05 (cinco) asserções:

(01) Os professores não se sentem preparados para trabalhar com LIC **apenas com a formação inicial**⁴³;

(02) O ambiente escolar configura-se como espaço de atualização e formação continuada docente;

(03) A proposição de novas práticas concentra-se na análise da própria ação docente;

(04) O professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem; e

(05) Por meio de metodologias adequadas, os professores de LIC podem criar condições para que os alunos da Educação Infantil desenvolvam a oralidade em uma língua adicional.

4.1 Asserção 1: Os professores não se sentem preparados para trabalhar com LIC apenas com a formação inicial

Inicialmente, a primeira asserção focava no despreparo dos docentes, mas como ela foi elaborada de forma muito genérica, dava a entender que os professores que já atuam na área ainda se sentiriam despreparados. Entretanto, por se tratar de docentes que já atuam com LIC, percebeu-se que a questão não era o preparo ou despreparo presente, mas sim, verificar até que ponto eles acreditam que a formação inicial foi suficiente para atuação nesta área.

A asserção passou então para sua versão atual: *Os professores não se sentem preparados para trabalhar com LIC apenas com a formação inicial.*

⁴³ A primeira asserção não foi totalmente modificada. No entanto, as palavras em negrito foram acrescentadas ao enunciado original.

Confirmando a primeira asserção, percebemos que a formação inicial das participantes não é suficiente para dar conta do trabalho com LIC, pois como verificado no Quadro 17, as professoras recorreram a diferentes tipos de formação tanto inicial como continuada:

Quadro 17 - Formação Inicial e continuada dos participantes

Participantes	Letras	Pedagogia	Outras Grad.	Pós-grad	Cursos de Idiomas	Certificações	Viagens / Intercâmbios	Colégio Bilíngue	Cursos de extensão	Prática
A	X	X			X	X				
B	X				X	X	X			X
C	X			X	X					
D		X	X		X		X	X		
E		X	X		X	X				
F	X	X		X					X	
G	X			X						
H	X						X		X	
I	X	X		X						
Totais	7	5	2	4	5	3	3	1	2	1

Fonte: A autora, 2022.

O Quadro 17 representa uma compilação das informações contidas nas respostas das professoras à primeira questão da entrevista: “Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/Inglês)?” Além desse quadro, para a análise inicial, serão utilizadas as próprias falas das professoras (Apêndice D).

As respostas à primeira pergunta contribuíram para a criação de 3 (três) subasserções ligadas às percepções de formação ideal das participantes:

(1.1) A formação do professor para atuar com LIC exige conhecimentos tanto linguísticos como pedagógicos específicos, o que leva a buscar mais de um tipo de formação;

(1.2) É reconhecida pelos professores a importância da formação continuada (cursos de extensão, pós-graduação...);

(1.3) Muitos reconhecem os cursos de línguas, certificações e intercâmbios também como formação.

Essas subasserções serão analisadas a seguir.

4.2 Subasserção 1.1: A formação do professor para atuar com LIC exige conhecimentos tanto linguísticos como pedagógicos específicos, o que leva a buscar mais de um tipo de formação

De acordo com a subasserção 1.1, as professoras buscam complementar a sua formação, pois os conhecimentos tanto linguísticos como pedagógicos específicos para atuar com LIC em uma só graduação são insuficientes.

O primeiro ponto observado é que em sua grande maioria as docentes têm como formação inicial Letras e Pedagogia:

Professora A: *Sou formada em Letras (Português/Inglês) na Faculdade C. B.. Primeiro fiz Letras, depois fiz Pedagogia....Comecei a dar aula em escolas com adultos. Depois que terminei a Pedagogia passei a trabalhar com crianças da Educação Infantil. Pois é, há três anos estou nessa escola.*

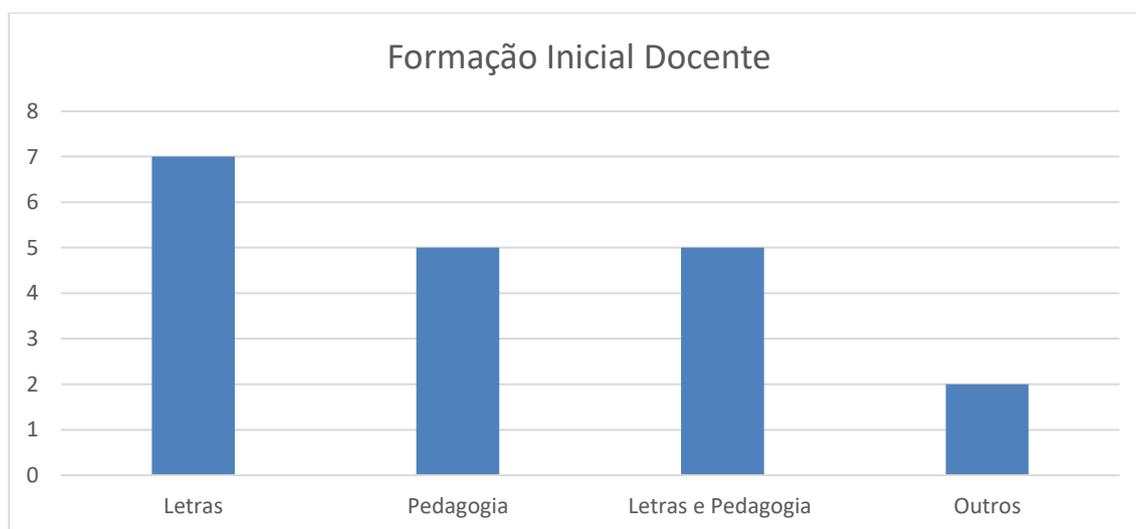
Professora F: *Tenho formação em Letras (Inglês). Tenho Pedagogia também.*

Professora I: *Sou formada em Letras (Português/Inglês), e em Pedagogia.*

De acordo com a fala das Professoras A, F e I podemos inferir que a formação inicial em Letras (Português/ Inglês) não foi suficiente para prepará-las para o trabalho com LIC. No decorrer da entrevista, as professoras destacaram que foi necessária uma segunda graduação em Pedagogia.

A Professora A, por exemplo, só foi trabalhar com crianças da Educação Infantil depois que concluiu essa segunda licenciatura. Ou seja, apesar da maioria das professoras participantes ter formação em Letras ou Pedagogia (Quadro 18), compartilham da ideia de que não basta uma única licenciatura para trabalhar com LIC, o que as levam a procurar uma segunda graduação ou cursos de formação continuada.

Quadro 18 - Formação Inicial Docente



Fonte: A autora, 2022.

A percepção da importância da formação nas áreas de Letras e Pedagogia para trabalhar com o ensino de língua inglesa na Educação Infantil está alinhada ao Parecer CNE/CBE nº2,

2020, sobre a formação de professores de língua adicional. O documento aponta como o perfil ideal, para atuação com Educação Bilingue, o(a) licenciado(a) em Pedagogia e/ou⁴⁴ em Letras e a comprovação de proficiência.

Nas respostas à segunda pergunta da entrevista (*Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?*), percebemos que tanto no Curso de Letras quanto no Curso de Pedagogia, há algumas disciplinas que abrangem conhecimentos que apoiam o trabalho com LIC:

Professora C: No Curso de Letras, as aulas de fonética. Também o conhecimento da metodologia chamada –phonics. Ensinar inglês na escola bilingue é por meio dos sons.

Professora E: No Curso de Letras aprendi sobre o conhecimento de língua. No Curso de Pedagogia, a disciplina Didática pra trabalhar com as crianças.

Professora I: O estágio obrigatório no Ensino Fundamental durante o Curso de Letras me ajudou a conhecer o universo infantil, mesmo já formada pelo ensino médio em formação de professores. As disciplinas de Didática e Prática na Educação Infantil no Curso de Pedagogia foram muito importantes para o trabalho com as crianças.

“Didática”, “Estágio Supervisionado” e “Fonética” foram algumas das disciplinas destacadas pelas docentes. De acordo com Megale (2017), a um profissional graduado em Pedagogia falta a formação referente a aspectos teóricos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue, sem mencionar o conhecimento linguístico-discursivo para atuar neste segmento. Logo, estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue devem fazer parte por serem importantes conhecimentos nos cursos de formação de professores de línguas adicionais, mostra-se, assim, a urgência de se revisitar os currículos de Letras e Pedagogia. Ao recorrermos à Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 dezembro de 1996, o documento afirma que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Mesmo com a resolução para a Educação Plurilíngue, o artigo 62 da LDB estabelece que a formação mínima para atuar na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e nos quatro

⁴⁴ Grifo da autora.

primeiros anos do Ensino Fundamental é o nível médio, na modalidade Normal. A graduação em Pedagogia também habilita o licenciado para atuar nesses segmentos. Mas essa falta de preparo para lidar com as crianças pode ocorrer em nível acadêmico, pois em nível prático, os professores tendem a desenvolver habilidades e competências práticas no cotidiano escolar ao passo que podem aprender junto com as crianças.

Tonelli e Santos (2021, p.235) destacam algumas propostas de um possível currículo para a formação inicial do docente de línguas adicionais para crianças:

- 1) o campo teórico, dedicado ao estudo de pressupostos sobre a linguagem, a criança como aprendiz e a formação docente;
- 2) o campo metodológico, que integra perspectivas de como desenvolver o processo de ensino e aprendizagem; e, por fim,
- 3) o eixo que denominamos de produção científica, que contempla proposituras de práticas interventivo-reflexivas em sala de aula.

Acreditamos que a ampliação de estudos sobre a Educação Bilíngue nas universidades possa ajudar os futuros professores a desenvolver algumas competências para atuar em escolas bilíngues, tais como: os processos de se tornar bilíngue, conhecimento linguístico e semântico das línguas ensinadas no contexto bilíngue; valorização da pluralidade cultural; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues (MEGALE, 2015).

A formação continuada em serviço parece ter se tornado o melhor caminho para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Como veremos a seguir na análise da segunda asserção.

4.3 Subasserção 1.2: É reconhecida pelos professores a importância da formação continuada (cursos de extensão, pós-graduação...)

Conforme mencionado na subasserção anterior, as professoras buscam mais de um tipo de formação para o trabalho com LIC. A subasserção 1.2 destaca que é reconhecida pelos professores a importância dessa formação continuada (cursos de extensão, pós-graduação e outros).

Professora F: *Fiz Pós-graduação e vários cursos de extensão.*

Professora I: *Fiz alguns cursos de Pós-graduação. Um deles é em Psicopedagogia.*

Professora C: *Tenho Pós-graduação em Educação Infantil.*

Professora G: *tenho pós em Língua Inglesa.*

Professora F: *O Curso de Letras não deu subsídios para trabalhar com crianças. O curso de extensão em contação de histórias me ajudou a trabalhar com as crianças.*

Percebemos por meio da fala das professoras que os cursos de extensão e em pós-graduação colaboraram para enriquecer a formação dessas profissionais. A pós-graduação em Língua Inglesa, em Educação Infantil e em Psicopedagogia são as áreas destacadas e que parecem estar de acordo com as necessidades do trabalho desenvolvido na EI. De acordo com Mato Grosso (2018, p.3):

O fato de se oferecer vagas em nível de especialização é relevante para contribuir com a demanda por qualificação teórico-prática, desencadeada pelo afastamento dos profissionais das reflexões acerca do conhecimento da linguística e suas aplicações, dos avanços nos estudos científicos e suas relações com o ensino, assim como da apropriação de meios eficazes para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais para crianças.

O Curso de Extensão em “Contação de histórias” além de ativar a imaginação, a concentração e a curiosidade, é também um curso que atende às necessidades das crianças, pois trabalha a aquisição do vocabulário, o desenvolvimento da escuta e da fala. As crianças podem ser atraídas por histórias e ser capazes de entendê-las, seja na língua materna ou na língua adicional

Volpi (2008) ao discutir a quem compete a formação continuada de professores de língua estrangeira destaca que essa é uma incumbência específica da Universidade: por ser a mais adequada às necessidades de atuação dos docentes e que permite a integração dos conhecimentos teóricos com a prática, possibilitando ao professor a realização de seu trabalho com segurança e competência.

Muitas das entrevistadas demonstram entender que a Educação Bilíngue não se trata apenas da adição de uma segunda língua ao repertório do aluno. Ao analisar as respostas à terceira pergunta (*Que estudos realizou para a compreensão de Educação Bilíngue...?*), esses docentes mencionam leituras e cursos voltados especificamente para este tipo de educação como formação continuada, como pode ser visto nas falas a seguir:

Professora B: *Participo de palestras pela Universidade de C.. A escola oferece cursos de capacitação. Mas o professor também tem que correr atrás pra aprender sobre Educação Bilíngue, porque ela não acontece nas universidades brasileiras*

Professora G: *Realizo leituras sobre Educação Bilíngue, na universidade nenhum professor falou a respeito.*

Professora H: *Participei de alguns cursos sobre Educação Bilíngue com a Megale, oferecidos pela rede.*

Conforme apresentado nas falas, as professoras reconhecem que tão pouco é abordado sobre a Educação Bilíngue na sua formação inicial. O preparo pode ocorrer em cursos de extensão, oferecidos pelos espaços onde atuam ou as docentes podem “correr atrás”, por meio de leituras e investimentos na formação continuada.

Também existem outros meios que o professor reconhece como parte de sua formação e/ou como forma de ampliar seus conhecimentos. É o que discutiremos a seguir na análise da subasserção 1.3.

4.4 Subasserção 1.3: Muitos professores reconhecem os cursos de línguas, certificações e intercâmbios também como formação.

De acordo com a subasserção 1.3, na percepção das participantes da pesquisa, elas relacionam a participação em cursos de línguas, certificações e intercâmbios com o uso da língua.

Professora B: *Tenho a Proficiência em Língua Inglesa⁴⁵, certificados internacionais, intercâmbio fora. Na faculdade não aprendi o que é Educação Bilíngue, nem a trabalhar com crianças. Foi na prática. Na experiência. No uso da língua*

Professora C: *Estudo Inglês desde criança. O Curso ajuda o professor a usar melhor a língua*

Pelas falas das professoras, elas acreditam que aprenderam sobre educação bilíngue e a trabalhar com crianças na prática. Entretanto, o foco dos certificados e nos intercâmbios costuma ser na proficiência. Geralmente, a temática “Educação Bilíngue” não é discutida nesse processo de formação. Essas docentes desconhecem que saber usar a língua difere de ter conhecimentos linguísticos sobre a língua, que vão além do uso. O que ocorre por conta da visão de língua(gem) que elas possuem.

Como mencionado anteriormente, segundo o Parecer CNE/CBE n°2, 2020, não basta a formação acadêmica, é necessário comprovar o domínio do docente na língua alvo e essa ideia é confirmada pelas falas das professoras B e C, mas também pelas docentes A e D, como veremos a seguir:

Professora A: *Tenho Proficiência em Língua Inglesa pelo curso C.I. ...Não tem como ser professora de inglês sem fluência*

Professora D: *... Fiz intercâmbio, fiz C. I. desde nova. Pausa. Estudei no Colégio Bilíngue-A.A.. Estudei no S. A.*

⁴⁵ Grifos da autora.

É surpreendente que algumas instituições privadas não exijam a licenciatura em Letras ou Pedagogia, possivelmente, por acreditarem que conhecimentos em nível avançado no idioma bastem para atuação nesse contexto educacional, como demonstram os seguintes exemplos:

Professora D: *Sou formada em Engenharia Química pela UFRJ. Tenho Licenciatura em Química ... Fiz intercâmbio, fiz C. I. desde nova. Pausa. Estudei no Colégio Bilingue-A.A.. Estudei no S. A.*

Professora E: *Sou publicitária. Fiz o Cambridge.*

É verdade que o Parecer CNE/CBE nº2, 2020 destaca a importância da comprovação do nível de conhecimento da língua, pela certificação de proficiência. Entretanto, as professoras A, B, C, D e E, mencionam que têm proficiência tomando como base o intercâmbio, os cursos de inglês que fizeram “desde nova” e as certificações internacionais que obtiveram. Estes exemplos podem comprovar o uso da língua, mas não necessariamente os conhecimentos linguísticos necessários para analisar e refletir sobre a língua e muito menos os conhecimentos pedagógicos, para desenvolver uma educação linguística bilíngue.

Acreditamos que as professoras que trabalham com LIC se sentissem preparadas para lidar com o ensino da língua adicional na Educação Infantil por já estarem atuando em sala de aula com as crianças. Entretanto, percebemos nas falas das professoras que elas não se sentem preparadas somente com a formação inicial que receberam.

Os próprios acadêmicos (Toneli; Santos, 2021; Volpi, 2008) propõem que as universidades poderiam rever os seus currículos, com diferenciadas propostas teóricas, metodológicas e de produção científica. Além disso, falta a abordagem e discussões mais ampliadas sobre a Educação Escolar Bilíngue, no contexto brasileiro, tanto no Curso de Letras, quanto no Curso de Pedagogia.

Portanto, o despreparo docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil acaba se tornando uma consequência. Podendo ser comprovada pela construção de documentos mais recentes que abordam sobre o plurilinguismo (BRASIL,2020) e a necessidade ainda sentida de uma formação continuada, que pode não trazer fórmulas para indicar as melhores metodologias de trabalho, mas contribuem para as trocas de saberes entre os pares

4.5 Asserção 2: O ambiente escolar configura-se como espaço de atualização e formação continuada docente

Nessa segunda asserção, busca-se por meio das falas das participantes verificar a influência da experiência das professoras que atuam na Educação Infantil em escolas bilíngues e como a escola acaba se configurando como o espaço de atualização e formação continuada docente.

Para trabalhar com LIC, sobretudo com crianças da Educação Infantil, é fundamental que o professor tenha compromisso com sua formação inicial e continuada, possua princípios éticos e compreenda a criança e suas peculiaridades nessa faixa etária. O trabalho com LIC implica um perfil docente e a identificação com o público infantil. A gestão escolar e os próprios professores de Inglês formados em Letras, no decorrer do cotidiano escolar, podem identificar-se com esse público e perceber que podem trabalhar com crianças da Educação Infantil.

O espaço escolar favorece a atualização e a formação do professor ao colocar em prática o conhecimento técnico científico e a reflexão sobre suas ações. Iniciativas como formação em serviço pode dinamizar o tempo que os docentes se encontram na escola para estudos e contribuir para a partilha de ideias e experiências.

A partir do contato com a criança no cotidiano escolar, o docente pode despertar e adquirir interesse e aprender por meio das experiências como trabalhar com ela. Essa assertiva é confirmada nas falas das professoras A, B, E, F e G.

*Professora A: “Primeiro comecei a trabalhar com crianças pequenas, depois me deram turmas de crianças menores e aí houve o meu interesse **em querer saber mais** como trabalhar com elas”*

*Professora B: “Na faculdade não aprendi o que é Educação Bilíngue nem a trabalhar com crianças. **Foi na prática. Na experiência**”*

*Professora E: “Eu comecei a dar aula no Maternal e **com a minha experiência com crianças pequenas** me passaram para a Educação Infantil.”*

*Professora F: “Tive **experiências em sala de aula com as crianças.**”*

*Professora G: “...Tudo o que sei **aprendi no dia a dia com as crianças**”*

De acordo com a fala das professoras, por meio das experiências e dinâmicas vivenciadas no cotidiano escolar, elas se sentem mais interessadas e seguras para trabalhar com LIC. O tempo de experiência pode levar os docentes a lidarem melhor com os desafios que surgem no cotidiano escolar e a interagirem com o público-alvo. Nas trocas com os professores conhecemos novas possibilidades de trabalho e com os alunos estabelecemos diferentes relações e percebemos na prática docente que cada grupo é único. Respondemos ao que vai acontecendo na sala de aula e no modo como os sentidos são construídos e, assim, nos formamos e nos reformamos.

Um profissional formado em Licenciatura em Letras e que passa a ensinar uma língua adicional em turmas de Educação Infantil vivencia novas experiências, que vão além dos conhecimentos teóricos-científicos aprendidos na faculdade. Mas, independente da formação inicial, o professor que se propõe a trabalhar com crianças da Educação Infantil pode aprender com elas os melhores caminhos, como nos diz Paulo Freire (1996, p.25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

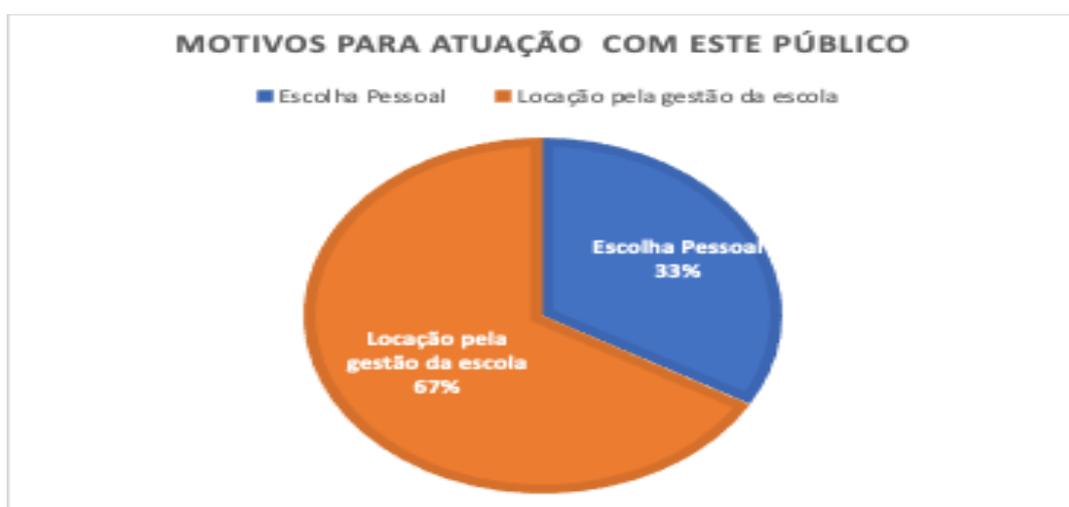
De acordo com Liberalli (2015), o professor tem a oportunidade de reconstrução de si e da própria ação, por meio da reflexão crítica, posicionando-se frente a teorias sobre o agir, acumuladas historicamente.

4.6 Subasserção 2.1: O trabalho com LIC implica um perfil docente e a identificação com o público infantil.

A subasserção 2.1 surgiu por meio da pergunta “O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola ?”

Na figura 11 percebemos os motivos para atuação com crianças. A maioria dos professores que trabalham nas turmas de Educação Infantil em escolas bilíngues foram alocadas pela Gestão da escola (67%). Ou seja, por mais que o professor se identifique com esse público, geralmente, a gestão escolar organiza que turmas cada docente irá trabalhar ao longo do ano letivo.

Figura 11 - Motivos para atuação com o público infantil



Fonte: A autora, 2023.

De acordo com as falas das professoras D, F e I, a locação em turmas de Educação Infantil foi por convite e se deve ao fato das docentes possuírem formação, experiência e um “perfil”, ao ver da gestão escolar, mais adequado para o trabalho com crianças da EI:

*Professora C: “...Quando recebi o convite pra trabalhar em uma escola bilíngue não tive como recusar. **Disseram que eu tenho o perfil.**”*

*Professora D: “Como diz a coordenadora daqui, **tenho o perfil para crianças de 4 a 5 anos**”.*

*Professora F: **Recebi um convite** pra trabalhar com crianças.*

*Professora I: **Por ter cursado Pedagogia e ter experiência** com crianças fui alocada pela gestão em turmas de Educação Infantil. Mas, eu também gosto desse segmento.*

A questão do perfil docente para trabalhar com a EI encontra-se pautado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), na qual a função do professor é garantir o bem-estar, assegurar o crescimento, promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças sob sua responsabilidade. O documento apresenta uma lista de implicações que sejam oferecidas a elas, tais como: possibilitar que as crianças possam exercer a autonomia de acordo com seu estágio de desenvolvimento; auxiliar as crianças nas atividades que não podem realizar sozinhas; organizar atividades nas quais as crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida.

4.7 Subseção 2.2 A formação em serviço dinamiza a construção de novos saberes docentes.

Iniciativas como formação em serviço podem dinamizar o tempo que os docentes se encontram na escola para capacitar e aprimorar estudos sobre o ensino de inglês para crianças. Como percebemos nas falas das professoras A, B, C, H e I:

*Professora A: “ **A escola realiza cursos de capacitação** no início e no meio do ano com pessoas de fora e de dentro da escola. No último encontro aprendemos um aplicativo novo de multimídia...”*

*Professora B: “**A escola também oferece cursos de capacitação** voltadas para o inglês para crianças dentro dela.*

*Professora C: “Eventos e palestras são realizadas **na própria escola, nos tempos de estudos...**”*

*Professora H: “Participei de alguns cursos sobre Educação Bilíngue com a Megale, **oferecidos pela rede**”.*

*Professora I: “Realizei **estudos promovidos pela rede municipal** de forma online na escola e participei de algumas palestras na Escola de Formação Paulo Freire sobre o ensino de língua inglesa para crianças”.*

Discutir sobre a formação docente nos faz refletir acerca dos diversos espaços em que ela acontece. Enquanto instituição, a escola é um espaço privilegiado para a formação continuada em serviço, seja por meio de encontros *online* ou presencial. O tempo em que o professor se encontra no espaço físico pode ser enriquecido com momentos de troca e ampliação de conhecimentos, permitindo, assim, criar e recriar sua própria formação, construir sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência. Nesse sentido, Imbernón (2005, p. 101) sugere que “[...] fale de escola não tanto como um ‘lugar’, e sim como uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que tem um modo institucional de conhecer e de querer ser”.

4.8 Asserção 3: A proposição de novas práticas concentra-se na análise da própria ação docente

Confirmada essa asserção, a partir da análise das docentes sobre o que falta e como desenvolver a oralidade em língua inglesa em uma escola bilíngue, percebemos que as perspectivas apontadas pelos docentes podem contribuir para novas práticas. Conforme a fala das professoras F, G e I, em uma escola bilíngue, é importante que todos se sintam parte deste ambiente:

*Professora F: “...Acho que a direção também deveria ser formada em inglês e **todo mundo falando em inglês**”*

*Professora G: “...O ideal na escola bilíngue é **todo mundo bilíngue**, falando as duas línguas. Sinto a falta disso na escola.”*

*Professora I: Quando a responsabilidade é de todos da escola, pesa menos para o professor e todos se sentem parte e afinal **todos são parte da educação bilíngue**.*

Em uma escola bilíngue, o currículo é ministrado em dois idiomas, logo, todos fazem parte deste modelo de educação. Não se espera que todos falem inglês, pois como diz o CNE (2020, p.16), “educação bilíngue implica menos o ensino de língua e mais o aprendizado da língua adicional pelo uso estruturado em conteúdos e contextos culturais relevantes”.

Ao analisar o quantitativo de crianças em turmas de Educação Infantil, percebemos que nas escolas bilíngues particulares há uma média de 10 a 14 alunos e nas escolas bilíngues públicas uma média de 20 a 25 alunos em sala de aula. Esse é um dos desafios do ensino de

LIC, quando possuem muitas crianças em sala de aula sob a responsabilidade de um único professor. Conforme a fala das professoras D, F e H, uma equipe multidisciplinar ou uma assistente poderia auxiliar o trabalho com as crianças, principalmente, aquelas que possuem alguma questão cognitiva:

*Professora D: Quando elas não aprendem nada, desconfio que há uma questão cognitiva. É importante **indicar uma equipe multidisciplinar**, uma psicopedagoga, uma psicóloga, porque **o professor não dá conta sempre**.*

*Professora F: Quando tem alunos com deficiência cognitiva na sala, aí que fica mais complicado, porque não sei se dou aula ou dou conta da criança que precisa da minha atenção mais individualizada. **Um apoio é fundamental**.*

*Professora H: ... Se tivesse **algum assistente para ajudar o professor**, ainda mais quando a turma é cheia e tem alunos autistas, melhor seria o trabalho.*

Ao propor novas práticas para o ensino de LIC, independente da escola ser da rede privada ou pública, o contexto sócio-histórico de cada instituição precisa ser considerado. Se em uma escola, não faltam recursos materiais, em outra instituição, a ausência desses materiais dificulta o trabalho com as crianças ou eles são adaptados. Como percebemos nas falas das professoras A, E, F e H:

*Professora A: Aqui na escola bilíngue que atuo **tem todos os recursos necessários** para desenvolver a oralidade em língua inglesa: computador, mídia, televisão, jogos, livros. Com esse material pedagógico fica mais fácil trabalhar com as crianças.”*

*Professora E: Uso os materiais que são disponibilizados para nós trabalharmos a oralidade. **Adapto o que está disponível** e me apoio na contação de histórias, por exemplo. Uso o big book da Stacey entre outras histórias de domínio público.*

*Professora F: Os alunos gostam muito de fazer trabalhos. Sinto a **falta de alguns materiais didáticos**, de poder tirar mais cópias dos trabalhos para as crianças. Se tivesse um livro ou uma apostila ia ajudar muito mais, porque sistematizaria o ensino.*

*Professora H: A internet na escola faz falta. Ela é imprescindível para passar alguns vídeos do youtube. Agora se não tivesse internet, nem tv, **adaptaria**, traria fotos, revistas, faria desenhos no quadro, cartazes junto aos alunos.*

Os recursos materiais são necessários, mas não são os únicos meios para o professor trabalhar com as crianças da Educação Infantil. Esses materiais podem ser adaptados e como o foco é na oralidade, a criatividade do professor contribui para a proposição de novas práticas. De acordo com as falas das professoras B, E, F e H, podemos ser criativos e criar uma atmosfera para as crianças desenvolverem a oralidade em língua inglesa:

*Professora B: As crianças na Educação Infantil são mais ouvintes, mas tem uma capacidade de compreensão muito rápido. Podemos achar que não estão aprendendo, mas elas estão e aos poucos dão o retorno de produção. Então **temos***

que ser criativos e puxar pela aprendizagem delas pra aproveitar bem o tempo com elas.

*Professora E: ...é importante **criar uma atmosfera** para a criança aprender inglês.*

*Professora F: Na Educação Infantil, não tem como usar o quadro porque as crianças não copiam, não tem material, então, **tudo é criação**, tem que dar lanche, dar almoço, cuidar pra que as crianças não se machuquem e aí entra também a aula de Inglês.”*

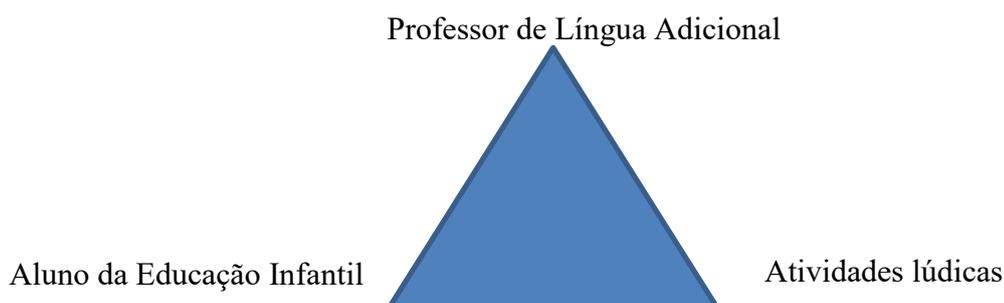
*Professora H: tento usar a **criatividade** e trabalhar a oralidade em língua inglesa **sempre que possível**, no horário das refeições, quando levo pra tomar leite ou na hora do almoço, na rotina em sala de aula, com os comandos, músicas, brincadeiras.*

Assim como os alunos, nós, professores, estamos em constante aprendizado. A criatividade do professor torna-se fundamental, em especial, quando a infraestrutura da escola é precária. Ao analisarmos as nossas ações, falhas e acertos, podemos criar possibilidades, propor metodologias e abordagens que favoreçam o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa com as crianças.

4.9 Asserção 4: O professor acredita ser o mediador no processo de ensino e aprendizagem

Para o desenvolvimento da criança, as interações são fundamentais. Segundo Vygotsky (1998), a mediação, na perspectiva da ação educativa, se constitui em um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros sujeitos. O professor como mediador pode tornar o aluno o protagonista de suas próprias experiências. Nas aulas de Inglês na Educação Infantil, essa mediação pode ocorrer entre o professor, a criança e as atividades lúdicas propostas por esse profissional (Figura 12).

Figura 12 - Triangulação no processo de mediação na Educação Infantil



Fonte: A autora,2022.

Assim, essa asserção é confirmada na fala das professoras A, B, C, E e F que buscam promover o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa em turmas de Educação Infantil, ao levar as crianças a construírem conhecimentos de forma lúdica, autônoma, livre e brincando:

Professora A: As crianças na Educação Infantil aprendem de forma natural, livre, lúdica, de forma construtivista, vai criando junto com elas os conhecimentos...A rotina é a base para um bom trabalho com esse grupo. Também tem as músicas que ajudam muito na oralidade.

Professora B: Realização de brincadeiras, exposição da criança a atividades lúdicas que estimulem a oralidade. Como a batata quente (hot potato), jogo da memória (memory game), brincadeiras mais livres, não precisa ser de tabuleiro...de forma que elas aprendem brincando.

Professora C: O trabalho por estações é bem eficiente, pois posso dar atenção nos grupos e eles aprendem de forma autônoma e lúdica.

Professora E: O uso de atividades lúdicas, artísticas, científicas, onde a criança precise exercer a oralidade de fato e o professor acompanha esse desenvolvimento oral.

Professora F: Cantar, dançar, dar os comandos em inglês, trabalhar o lúdico, fazer com que eles gostem da língua, trabalhar com projetos, com datas comemorativas: mother's day, Valentine's day,...

O ato de brincar é uma forma de comunicação que possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita sua autonomia e criatividade, estabelecendo uma relação de seu contato com a realidade, o meio ambiente e outras pessoas. O professor de língua adicional como mediador nesse processo possibilita que as atividades lúdicas, como a brincadeira, a música, a contação de histórias ou qualquer outra atividade que permita o prazer e a interação despertem o interesse da criança em aprender.

4.10 Asserção 5: Por meio de metodologias adequadas, os professores de LIC podem criar condições para que os alunos da educação Infantil desenvolvam a oralidade em uma língua adicional

Primeiramente, é importante destacar que não existem abordagens e metodologias que possuam fórmulas perfeitas que levem as crianças a aprenderem um idioma. A escolha por uma abordagem ou metodologia de ensino LIC vai ao encontro do que melhor se adequa ao aprendiz. As práticas lúdicas através de brincadeiras, jogos, música e dança têm sido usadas com frequência nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Confirmada a asserção 5, por meio das falas das professoras, notamos algumas metodologias e abordagens utilizadas para o desenvolvimento da oralidade nesse contexto.

*Professora A: Repetição; exposição do vocabulário com vídeos, livros de histórias e brincadeiras...aqui a **metodologia é por meio de jogos e multimídia**.*

*Professora B: A metodologia é a que a escola solicita e traz uma sequência didática pronta. Nós seguimos a **metodologia tradicional**. Os projetos e os conteúdos que a coordenadora determina. Tem o manual, tem os indicadores de aprendizagem.*

*Professora C: **Abordagem comunicativa** focada no uso da língua a maior parte do tempo.*

*Professora D: **Trabalho com Projetos**. Uso de caixa de som na sala de aula para que ouçam bastante em inglês, dar comandos e falar a maior parte do tempo em inglês com as crianças, trabalhar a autonomia. Uso de stories, listen to English all the time.*

*Professora E: **Metodologia tradicional**. Ensino do vocabulário e aplicação.*

*Professora F: Trabalhamos com a **communicative approach, a abordagem comunicativa**.*

*Professora G: **O método comunicativo**, por meio de vídeos que introduzem o que se quer chamar atenção, de acordo com o Projeto da semana.*

*Professora I: **Método comunicativo**, permitindo que a criança use o inglês em sala a maior parte do tempo.*

Conforme a fala das professoras, a maioria das docentes usa a metodologia comunicativa. A língua adicional é usada no cotidiano escolar, buscando a autonomia e a fala em inglês a maior parte do tempo com as crianças, e é levado em consideração o contexto no qual a criança se encontra. E, embora a metodologia tradicional seja mencionada e usada por algumas docentes, percebemos nas observações das aulas (Apêndice F), que também existe o espaço para as crianças brincarem, o que torna o ambiente mais agradável para esses sujeitos.

O Trabalho com Projetos na Educação Infantil, também mencionado pelas professoras, possibilita trazer sentido ao que a criança está aprendendo e vem sendo uma prática usada nas escolas bilíngues, na qual se integram os conteúdos desenvolvidos no período.

No decorrer do trabalho, ao investigar sobre os pontos positivos e negativos do ensino de LIC na Educação Infantil, no contexto de escolas bilíngues, surgiu a subseção 5.1 As crianças que frequentam escolas bilíngues na Educação Infantil ampliam diversas dimensões cognitivas, emocionais e culturais.

4.11 Subseção 5.1 As crianças que frequentam escolas bilíngues na Educação Infantil ampliam diversas dimensões cognitivas, emocionais e culturais

A criança que tem oportunidade de frequentar uma escola bilíngue/plurilíngue desde a Educação Infantil tem acesso mais cedo ao uso de duas ou mais línguas no cotidiano escolar. Ela desenvolve habilidades linguísticas e conforme afirmam as professoras A, B, D, E, F e I, essa aprendizagem se desenvolve de forma natural e contribui para a aplicação do uso da língua no cotidiano e na ampliação de diversas dimensões, como a cognitiva, emocional e cultural.

Professora A: Quanto mais cedo é mais fácil absorverem os conhecimentos e se interessam pelo que a gente apresenta na aula.

Professora B: ...Elas desenvolvem com mais facilidade e rapidez a aprendizagem do segundo idioma, às vezes, nem percebem, então é de forma natural.

Professora D: Maximiza as potencialidades linguísticas e neurológicas das crianças... Ao desenvolverem a oralidade a criança pode expressar o que sente, expressar-se em outro idioma... Nas escolas bilíngues isso é possível e a Educação Infantil é o início de tudo.

Professora E: Ao ensinar os sons das letras, as crianças podem passar a ler e escrever desde cedo Nas escolas não bilíngues, isso não acontece na Educação Infantil.

Professora F: as crianças têm contato com outra cultura, tem a possibilidade de criar seu próprio desenvolvimento, oportunidade de ir além, mostrar aos pais a possibilidade que o mundo oferece que vai além do que eles entendem como escola.

Professora I: Na Educação Infantil, percebo que as crianças gostam de falar inglês na sala e responder os comandos no idioma. No cotidiano elas vão usando o vocabulário aprendido naturalmente. Uma vez, uma mãe de uma aluna disse que a filha é a professora de Inglês e ensina pra família palavrinhas aprendidas na escola.

As crianças que têm um contato com outro idioma na Educação Infantil recebem estímulos que podem contribuir de forma significativa ao longo de sua vida. Algumas se identificam e se projetam em diferentes funções por meio do seu uso. Conforme destacado pelas professoras, essa aprendizagem maximiza as potencialidades linguísticas e neurológicas das crianças e o cérebro ativa as áreas responsáveis pelo processamento dessa língua (Krashen, 2006). Nas escolas, elas parecem ficar mais atentas, interessadas e participativas, respondendo com mais naturalidade os comandos dos professores. Além da questão cognitiva e afetiva, a cultural é ampliada, pois a criança passa a ter uma nova perspectiva sobre a sua própria cultura e até mesmo como o espaço é construído social e historicamente.

5 PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com as entrevistas realizadas com as professoras de Inglês da Educação Infantil, algumas atividades de formação continuada foram propostas pelas docentes, como a realização de encontros com as docentes que atuam nessa área, de forma que cada profissional interessado poderia contribuir com suas experiências e estudos realizados.

Dentre as sugestões, destacam-se as seguintes: a oficina de contação de histórias, a oficina mãos na massa, o uso da massinha como material didático aliado ao ensino da língua-alvo, roda de conversa sobre os desafios de trabalhar com crianças da pré-escola e organização de grupos de estudos. Esses encontros poderiam ocorrer nas próprias escolas públicas municipais bilíngues da rede, no horário de centro de estudos de forma presencial ou *online*. Caso houvesse professores que não pudessem comparecer, poderia ser disponibilizada uma gravação dos encontros e um *link* para acesso no *padlet*, no intuito de coparticipação dos professores e compartilhamento de informações e ideias.

Além dessas proposições, existem outras formas de formação docente que podem contribuir com o trabalho do professor de LIC: oficinas para professores da rede pública, como os organizados pelas SME/Rio na Escola Paulo Freire, rodas de conversa com professores de inglês, generalistas e gestores, ENPPEC⁴⁶, Encontro LICOM⁴⁷ e Simpósio de Humanidades Digitais, entre outros encontros e jornadas, publicações de professores, cursos de especialização, residência e mestrado profissional, associações de professores, repositório de materiais, disciplinas eletivas na graduação.

Como uma dessas possibilidades de formação continuada docente, destaco que no decorrer deste estudo, participei como colaboradora do MOOC Camp *Teaching English to Young Learners* do Projeto CEALD - Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital (ILE/UERJ). O projeto de pesquisa e extensão CEALD é lançado como uma proposta do grupo de pesquisa CNPq/UERJ EAL - Ensino e Aprendizagem de línguas: abordagens, metodologias e tecnologias em 2014 (Cardoso, 2022, p.24).

O projeto CEALD visa à formação inicial e continuada de professores de línguas, procura promover equidade no curso superior de Letras (UERJ), ao desenvolver atividades para aqueles que não tiveram chances de fazer cursos fora da universidade. Adota uma abordagem

⁴⁶ ENPPEC é um Encontro do Projeto de Pesquisa e Extensão CEALD.

⁴⁷ LICOM é o Encontro do Programa de Línguas para Comunidade. Tanto o ENPPEC como o LICOM são eventos organizados por professores e professoras do Instituto de Letras da UERJ.

colaborativa, seguindo a teoria sociointeracionista, e ao respeitar os estilos de aprendizagem e ao levar os universitários a refletirem sobre suas estratégias de aprendizagem, busca uma maior autonomia desses educandos. De acordo com Cardoso (2019, p.5):

Este é um projeto que busca a equidade no curso universitário de Letras. Acreditamos que pouco adianta garantir acesso à universidade, sem que todos tenham condições iguais. Há de se (pelo menos tentar) retirar as barreiras que impedem alunos que vieram de realidades bem diferentes de seguirem em diante de forma “razoavelmente” igualitária.

Dentre algumas de suas ações, destacam-se a promoção de discussões sobre ensino e aprendizado de idiomas; incluindo o desenvolvimento de pesquisas sobre a influência das novas tecnologias no aprendizado de idiomas; a organização e participação em eventos relacionados ao desenvolvimento de professores de idiomas, com temas como Educação Bilíngue, Ensino de línguas para crianças, entre outros.

5.1 CEALD MOOC CAMP

De acordo com Cardoso (2020, p.1), o termo MOOC (*Massive Open Online Courses*), que pode ser traduzido como Curso *Online* Aberto e Massivo, foi criado por Dave Cormier em 2008. “Inicialmente, era usado para definir cursos *online* gratuitos, extracurriculares oferecidos por universidades reconhecidas internacionalmente, buscando atingir a um grande número de participantes no mundo todo”.

Na UERJ, além de possuir reconhecimento legal dos cursos oferecidos (*Teaching Grammar Communicatively*”, “*Creating and Implementing Online Courses*”, “*Teaching English to Young Learners*”, entre outros), certifica a todos os participantes gratuitamente.

Nos encontros presenciais do *CEALD MOOC Camps*⁴⁸, os participantes (geralmente, graduandos do Curso de Letras e professores de língua inglesa) podem discutir tópicos abordados no curso aberto realizado *online*. Ou seja, os participantes têm acesso aos materiais que estão dispostos no Ambiente Virtual de Aprendizagem e depois, nos seis encontros presenciais (CEALD/UERJ), que ocorrem semanalmente, os cursistas vivenciam experiências e trocas com outros parceiros. Conforme destaca Cardoso (2020), os resultados desses

⁴⁸ Usa-se este termo em inglês para uma atividade híbrida que junta um curso online (MOOC) com encontros presenciais, que são denominados *camps*. A palavra *camps* em inglês pode ter diferentes significados. Alguns deles são os seguintes: uma área de recreação, um lugar para ficar ou um grupo de pessoas. Um dos usos dessa palavra é para se referir a atividades divertidas que geralmente acontecem ao ar livre, como colônias de férias.

encontros são positivos, por cumprirem seus objetivos, ao auxiliarem no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva (Cardoso; Velozo, 2019).

Teaching English to Young Learners (TEYL), que pode ser traduzido por Ensino de Inglês para crianças, é um dos cursos *online* aberto e massivo (MOOC) projetados para apresentar a teoria e a prática do ensino de inglês para alunos de 3 a 10 anos de idade. A abordagem teórica do *Teaching English to Young learners* ocorre através de vídeos e leituras dispostos a distância⁴⁹.

Nesse MOOC, organizado em cinco módulos⁵⁰, é possível explorar abordagens divertidas e envolventes para o ensino de inglês para crianças. Conforme a experiência como facilitadora, percebo que os cursistas têm a oportunidade de discutir sobre o universo infantil e praticar atividades que visam desenvolver nas crianças habilidades como ouvir, falar, ler e escrever em um contexto significativo.

Logo no primeiro módulo, os participantes destacaram algumas características das crianças, como seres espertos, curiosos, felizes, falantes, imaginativos, energéticos, espontâneos, egocêntricos, receptivos a novas ideias; e tiveram a oportunidade de vivenciar práticas de como trabalhar com essas crianças (Figura 13), compartilhar ideias com os colegas e aplicar o conteúdo ao seu ambiente de ensino e aprendizagem.

⁴⁹Link para acesso do MOOC *Teaching English to Young Learners*:
<https://openenglishcommunity.org/page/teaching-english-to-young-learners-teyl>

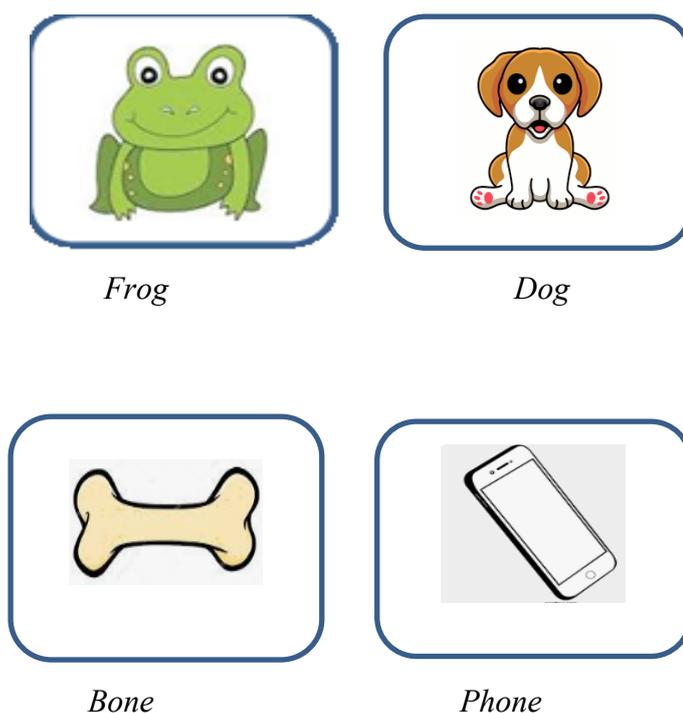
⁵⁰ Módulos do Mooc *Teaching English to Young Learners*:
1- *Introduction to Teaching English to Young Learners* (Introdução ao Ensino de Inglês para crianças);
2- *Classroom Management* (Manejo da Sala de aula);
3- *Teaching Listening and Speaking* (Ensino da escuta e da fala);
4- *Teaching Reading and Writing* (Ensino da Leitura e Escrita);
5- *Thematic Unit and Lesson Planing* (Unidade Temática e Plano de Aula).

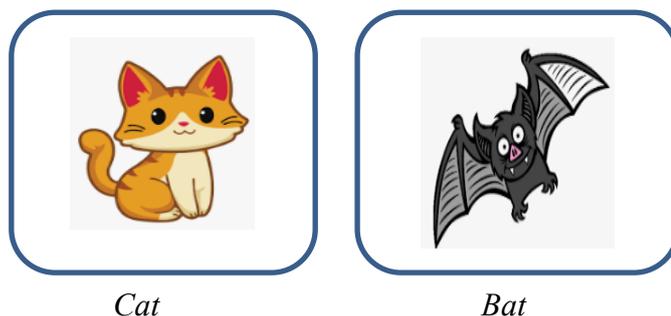
Figura 13 - Vivenciando práticas de como trabalhar com crianças



Fonte: A autora, 2023.

No decorrer das atividades práticas vivenciadas, podemos destacar algumas dinâmicas que podem contribuir para o desenvolvimento da oralidade, como o jogo “*Rhyming words*” (palavras que rimam). São apresentados cartões para as crianças com imagens aleatórias, mas que rimam: *frog/dog*; *bone/phone*, *cat/bat*, entre outros. As crianças ouvem o vocabulário e repetem após a professora. Em seguida, os cartões são deixados com as crianças para que elas formem os pares de imagens com sons similares e reproduzam oralmente (Figura 14)

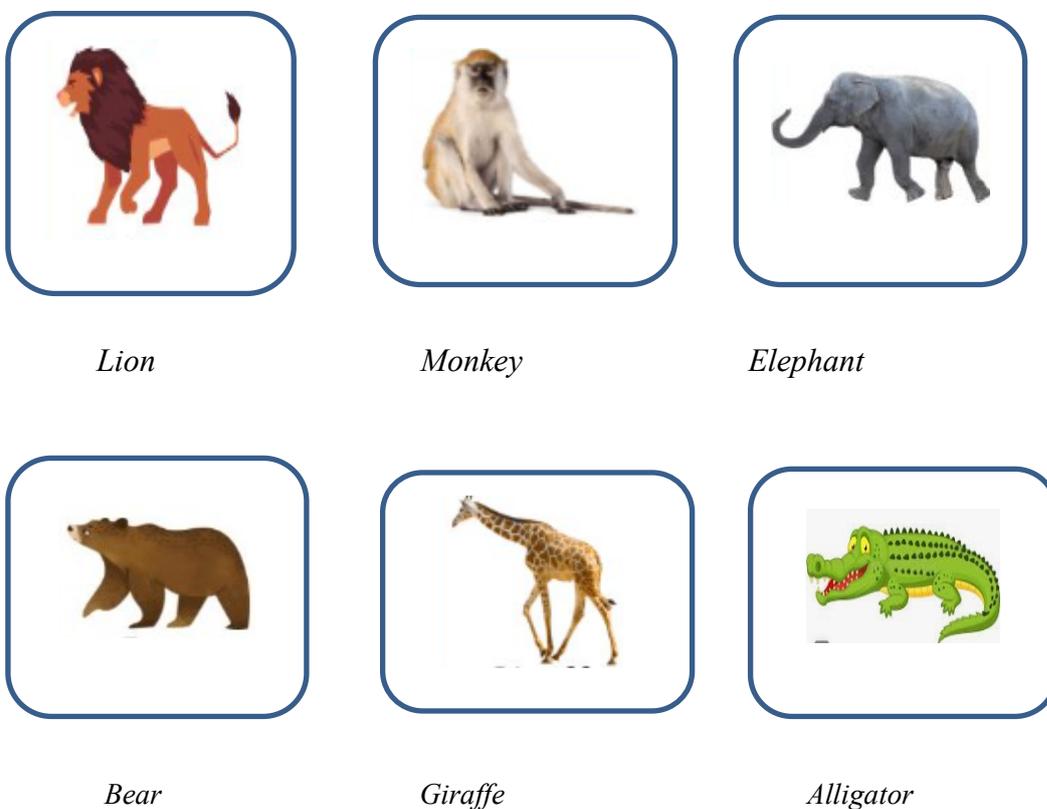
Figura 14 - *Rhyming Words*

*Cat**Bat*

Fonte: Adaptado pela autora,2023.

O jogo *Miming* (mímica) é outra atividade que pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil. Nessa dinâmica, cada criança por vez retira um cartão, observa a imagem (como os animais do zoológico- *Animals at the zoo: giraffe, elephant, bear, alligator, lion, monkey,...*) faz a mímica e a turma tenta descobrir falando em inglês o vocabulário do que se trata (Figura 15).

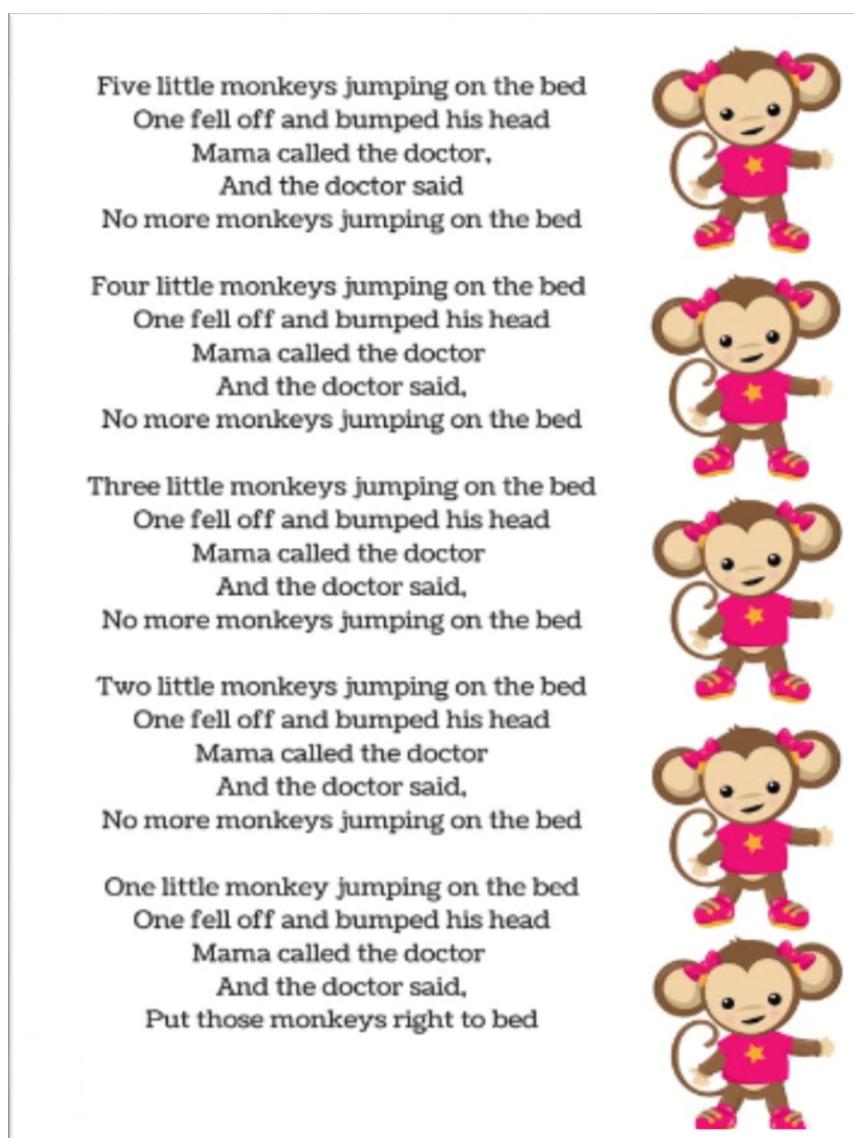
Figura 15 - *Miming : Animals at the zoo*

*Lion**Monkey**Elephant**Bear**Giraffe**Alligator*

Fonte: Adaptado pela autora,2023.

Tanto o jogo *Miming* quanto a dramatização de músicas, como “*Five Little Monkeys*”, ajudam a promover uma interação social e estreitar os laços entre o professor de língua adicional e as crianças. Na música “*Five little monkeys*”, a turma pode ser dividida em dois grandes grupos: um grupo canta a canção e o outro grupo faz a sua dramatização, e vice-versa (Figura 16). Além disso, no lugar do “*monkey*”, pode ser substituído por outros nomes de animais como “*ducks*”, “*cats*”, “*dogs*”.

Figura 16 - *Music drama: Five little monkeys*



Fonte: Internet⁵¹

⁵¹ Disponível em <https://www.pinterest.co.uk/pin/five-little-monkeys-printable-and-activity-ideas--562950022182069607/> Acesso em 15/05/2024

O trabalho com atividades lúdicas por meio de músicas, brincadeiras e jogos favorecem o desenvolvimento da oralidade, pois envolvem o aprendizado de um modo mais leve e divertido para as crianças. Ao vivenciar essas experiências, elas podem desenvolver a sua capacidade cognitiva, assim como a autoconfiança. Essa segurança é importante e ajuda as crianças mais tímidas se socializarem e usarem a língua adicional de forma espontânea.

Toda criança pode aprender uma língua adicional. Para tal, é importante o gerenciamento da sala de aula para os jovens aprendizes, como manter a rotina e as regras claras em sala; instruir as atividades aos alunos com clareza; atentar-se às diferentes necessidades dos alunos para a promoção do desenvolvimento da linguagem na língua adicional; criar uma atmosfera para o uso da língua inglesa de forma natural. Para ilustrar, seguem algumas atividades (figura 17) que vivenciei no chão da escola com as crianças em turmas de Educação Infantil e que foram inspiradas por meio da participação nos CEALD MOOC Camps.

Figura 17- Dinâmica do *Magic Stone*



Fonte: A autora,2023.

Na dinâmica do *Magic Stone* (pedra mágica), as crianças, organizadas em um círculo, recebem uma “pedrinha” (que também pode ser substituída por outro objeto). Em seguida, a pedrinha que é mágica, é passada de mão em mão de cada criança. Quando a professora sinaliza “stop” (pare) , a criança que estiver com a pedrinha irá completar uma frase dita pela professora: “My favorite **colour** (pet, toy, fruit, food...) is...”, “I like to **play** (dance, sing, run,...) with my”, “My **mom**’s (dad, brother, sister, teacher,...) name is...”, entre outros. A variação do vocabulário e a dinâmica realizada como rotina em sala de aula contribui para o

desenvolvimento da oralidade em língua inglesa, ao ser trabalhada a fala e a escuta, com cada criança tendo a sua oportunidade de participação.

Outra atividade realizada e que pode ser aplicada nas turmas de Educação Infantil para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa é o manejo da sala de aula, como o estabelecimento da rotina. Essa prática contribui para as crianças se tornarem mais confiantes e seguras, pois há uma previsibilidade do que vai acontecer. Apesar de ocorrer com uma certa frequência no cotidiano, a rotina pode ser construída com as crianças e expostas em um mural, ajustada e adequada à realidade de cada grupo com o qual se trabalha. A criação do *English Corner* (cantinho de Inglês), com a exibição de regras (“*Water, please*”, “*Toilet, please*”) e o destaque a datas comemorativas, como o “*Saint Patrick’s day*”⁵² é um exemplo (figura 18):

Figura 18 *English Corner*



Fonte: A autora,2023.

5.2 SWAP SHOP

As professoras participantes em colaboração sugeriram ideias de oficinas que possam contribuir para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa nas turmas de Educação Infantil.

Elas sugeriram a oficina sobre *storytelling* (contação de histórias). O *storytelling* é um recurso que pode engajar os alunos na aprendizagem da língua inglesa por meio de aulas

⁵² “Saint Patrick’s day” acontece no dia 17 de março e é uma festa da cultura da Irlanda que se expandiu para vários países do mundo a partir da imigração irlandesa, como no contexto brasileiro, em algumas escolas que trabalham a língua inglesa. Em todos os anos, a EMPAV comemora essa data.

criativas e dinâmicas, aproveitando o poder das narrativas para envolver as crianças, estimular a imaginação e despertar o interesse pelos estudos.

Outra sugestão dada pelos professores participantes foi a oficina’ **“Mãos na massa”**. A proposta surgiu a partir de uma reflexão sobre o ensino de língua adicional para crianças da Educação Infantil, no qual não há um movimento na rede pública para capacitar professores. Logo, se os docentes se organizassem em um encontro pedagógico poderiam compartilhar as suas ideias de como trabalhar com esse público saindo um pouco do modelo tradicional de ensino, no qual a criança não tem protagonismo.

Como exemplo dessa oficina, poderia ser apresentada uma proposta interdisciplinar associando os diferentes campos de experiências⁵³ e usando a língua adicional e materna. Nesta aula os alunos poderiam trabalhar o vocabulário e a receita em inglês, como uma salada de frutas, e antes da degustação poderia ser abordado o conceito de quantidade, cor, forma das frutas e a importância de uma alimentação saudável.

Para ilustrar essa experiência (figura 19), a pesquisadora em parceria com uma outra professora de Inglês em um momento de aula na Educação Infantil, preparou o *“Orange juice”* (suco de laranja) com as crianças, depois, elas desenharam a *“Orange”* (laranja) e consumiram o *“juice”* (suco). Além de trabalhar o vocabulário *“orange”* e *“juice”*, foi incentivada a higiene e o consumo de bebidas não industrializadas, uma vez que as crianças na roda de conversa comentaram que bebem pouca água e muito refrigerante fora da escola.

Figura 19 - Mãos na Massa: *Orange juice*



⁵³ De acordo com a BNCC, os campos de experiências indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança da Educação Infantil aprenda e se desenvolva. Os cinco Campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças precisam desenvolver e buscam garantir os direitos de aprendizagem: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.



Fonte: A autora, 2023.

Outra dinâmica que também envolve “mãos na massa” é a proposta do uso da massinha como material didático aliado ao ensino da língua-alvo. As crianças quando estão brincando com a massinha nas aulas de Inglês (Figura 20), elas podem criar *fruits* (frutas), *animals* (animais), entre outros elementos do seu cotidiano e dizer em inglês as palavrinhas criando no seu imaginário histórias que para elas têm sentido.

Figura 20 - Preparando o “cake” (bolo)



Fonte: A autora, 2023.

O uso da massinha nas aulas de Inglês com as crianças da Educação Infantil é intencional e estimula a imaginação. Nessa imagem (figura 20), a criança está manipulando a massa de modelar e ao mesmo tempo falou a palavra “*cake*” (bolo). No decorrer da atividade, as crianças começaram a dizer quais são seus “*cakes*” favoritos e buscaram se expressar em Inglês: “Eu gosto de *chocolate cake*”; “Eu prefiro de *banana cake*”⁵⁴.

Além das atividades que envolvem a “mão na massa”, as professoras participantes da pesquisa propuseram uma roda de conversa sobre os desafios de trabalhar com crianças da pré-escola. A ideia é o relato de experiências sobre o que deu certo e quais foram as maiores dificuldades nas atividades realizadas com as crianças. Essa troca aproxima o grupo e humaniza a profissão, pois promove a escuta, o diálogo, a compreensão do outro, a expressão de suas emoções, inseguranças, dúvidas.

A organização de grupos de estudos é outra proposta que pode favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. O compartilhamento de leituras e pesquisas podem atualizar informações que o profissional pode desconhecer. De acordo com Campos (2024, p.17), “o pesquisador, ao trazer para o texto a voz do “outro” e orquestrar essas vozes todas, dá a elas um acabamento se posicionando valorativamente sobre elas.”

Nesse sentido, é por meio da compreensão oral, seja dos pares ou das crianças no cotidiano escolar, que podemos planejar propostas que atendam às necessidades do aluno e trabalhe a linguagem como prática social denotando um processo de interação que opera a vida social. O mundo infantil não é um universo à parte do suposto “mundo dos adultos” (Campos, 2024). As crianças se constituem como sujeitos discursivos e junto com os professores constroem sentidos no cotidiano escolar.

Tudo o que foi apresentado é com o intuito de contribuir para futuros cursos de formação docente. As atividades relatadas neste estudo podem ser vivenciadas por outros professores que desejam trabalhar com crianças. Essas experiências podem ocorrer em sala de aula, durante o estágio ou em outras situações profissionais. São oportunidades para aprender, refletir criticamente e se reconstruir.

⁵⁴ Frases retiradas do diário de bordo da pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES GERAIS⁵⁵

A inquietação sobre a concepção de ensino bilíngue, a falta de pesquisas que auxiliem na formação de professores de línguas adicionais na Educação Infantil e a escuta das dificuldades de docentes em trabalhar com crianças muito pequenas motivou a construção deste estudo, que buscou propor a reflexão para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa e contribuir para a formação continuada de professores de Inglês na Educação Infantil.

O estudo teve início por meio de levantamento bibliográfico e análise de documentos que fundamentassem a questão da formação docente para o desenvolvimento da oralidade em Língua Inglesa na Educação Infantil em escolas públicas municipais bilíngues. Por meio de uma análise crítica reflexiva, um dos pontos a destacar é que a aprendizagem de novos idiomas possibilita ao indivíduo mobilidade social, favorecendo tanto o seu desenvolvimento pessoal como o da comunidade em que se encontra inserido. Logo, a implementação e expansão do ensino de inglês na Educação Infantil e, especialmente, na rede pública sugere a tentativa de possibilitar que alunos de camadas sociais menos privilegiadas transitem por diferentes espaços sociais.

Os professores que lidam diretamente com esse público exercem uma função que requer responsabilidade e compromisso. Por ser a primeira etapa da Educação Básica, a forma que o docente lida com a educação linguística fará toda a diferença para essas crianças que estão se familiarizando com um novo idioma tenham prazer em aprender. Logo, o uso de brincadeiras e do lúdico são elementos importantes nessa trajetória. Com esse estudo, constatamos que muitos dos profissionais que atuam com LIC passam por formações variadas, cursos de idiomas, realização de certificações, conclusão de cursos de licenciaturas e de pós-graduação. No entanto, o conhecimento não se finda nessas formações. Por além de vivenciarmos uma era com alto avanço tecnológico e midiático, não podemos negligenciar que a formação do docente é continuada, pois sempre temos algo novo a aprender.

Dentre os problemas apontados em relação à questão da formação inicial docente, percebemos a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade. É fundamental que a teoria e a prática possuam uma relação dialógica, uma se nutrindo e reconstruindo a partir da outra, ou seja, devem ser trabalhadas de forma conjunta e não separadas.

⁵⁵ Optamos por “Considerações gerais” por ser o termo usado pelo grupo de estudos como marcação desse capítulo.

Faz-se necessário que alguns temas adentrem nas universidades, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras, como trabalhar com crianças em escolas bi/plurilíngues e compreender os conceitos de Bilinguismo, Educação Bilíngue e Educação Escolar Bilíngue. Para entender a realidade que os docentes se encontram inseridos, por serem os profissionais formados nessa área que acabam ocupando a função de professor de línguas adicionais para crianças e não encontram subsídios para atuação dentro da formação inicial.

Diante das reflexões, assumo nesse estudo, o Bilinguismo como a habilidade de comunicação em duas línguas, o sujeito se envolve pela língua e cultura do outro, mas não menospreza a sua própria. A Educação Bilíngue se utiliza de uma outra língua para desenvolver saberes. No entanto, não diz respeito a um mero exercício de se adicionar uma segunda língua ao repertório de um aluno monolíngue. Trata-se, antes, de uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Na Educação Escolar Bilíngue, o aluno tem a oportunidade de estar em contato com uma ou mais línguas adicionais, com diferentes culturas e pode adquirir novos conhecimentos, por meio da percepção e da comunicação. Existem escolas que se denominam “bilíngues”, mas, ainda que o Conselho Nacional de Educação (CNE) tenha aprovado as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (parecer CNE/CEB nº 2/2020), no qual há definições e regulamentações para orientar a comunidade escolar e esclarecer o entendimento da concepção de escola bilíngue, entretanto, é necessário aguardar a homologação pelo MEC .

O registro no diário de bordo das experiências vivenciadas no decorrer da pesquisa, principalmente, sobre as aulas de Inglês com as crianças da EI na escola bilíngue, foi significativo, por levar a pesquisadora a revisitar ações diárias, as falas das crianças, os contextos, entre outros detalhes que possibilitam o exercício crítico reflexivo. Outros instrumentos de geração de dados, como observação de aulas e escuta das professoras participantes da pesquisa, permitiram a geração de dados, que foram analisados por meio de asserções, totalizando cinco, de forma geral.

Diante desses dados, retomamos as questões da pesquisa. Para responder a primeira pergunta, “Que metodologias e abordagens são utilizadas pelos professores de Inglês?”, recorreremos à quinta asserção. De acordo com os dados, os professores de LIC podem criar condições para que os alunos da Educação Infantil desenvolvam a oralidade em uma língua adicional, por meio de brincadeiras, jogos, dramatização, uso de fantoches, *flashcards*, contação de histórias, música e dança. Mas não existe uma “fórmula” para que as crianças aprendam um idioma. A abordagem comunicativa foi a mais apontada pelas professoras participantes deste estudo, por buscar centrar as atividades no aluno, promover a interação, a contextualização e a

comunicação. Por outro lado, as docentes também mencionaram a metodologia tradicional com foco na precisão, nos conteúdos, na memorização e repetição de vocabulário. Essa visão não leva em consideração os contextos reais de comunicação, colocando o aluno como receptor, que ouve os comandos do professor mas não há muita interação ou prática oral. Diante deste fato, cabe aos professores de línguas adicionais para crianças revisarem seu planejamento e refletirem criticamente sobre que as abordagens e metodologias utilizadas para esse público são mais adequadas. Os professores podem partir de interações, do estabelecimento de rotina, de um ambiente lúdico e propício para construções e práticas significativas (Costa, 2022). Conforme a observação das aulas das professoras participantes, a contação de histórias, por exemplo, foi uma das metodologias mais usadas pelas professoras de Inglês, mas não adianta o professor contar a história e as crianças serem só ouvintes e não interagirem com o material, com a professora e os colegas de classe. É importante que essa prática promova o desenvolvimento cognitivo e social da criança, melhorando sua capacidade de comunicação.

Na segunda pergunta, “Como é desenvolvida a oralidade em língua inglesa na Educação Infantil em uma escola bilíngue?; a quarta e terceira asserções contribuíram para entender que existem algumas “faltas” para que o desenvolvimento da oralidade na língua inglesa com as crianças na Educação Infantil seja satisfatório. Falta a compreensão de que todos que trabalham nas escolas públicas bilíngues também são responsáveis pela educação linguística, pois fazem parte do mesmo ambiente. Falta um trabalho mais contextualizado, com mais aprendizado da língua adicional pelo seu uso sócio histórico e cultural. Por outro lado, destacamos a valorização da produção oral das crianças pelo professor e o uso da sua criatividade para trabalhar a oralidade em língua inglesa dentro das suas possibilidades. Cada contexto é único. Em algumas escolas bilíngues há uma variedade de recursos que ajudam o professor a trabalhar a oralidade.

Dentro das dinâmicas em sala de aula, busca-se desenvolver a compreensão auditiva. Como o cantar músicas por meio de vídeos do *Youtube*, por computadores, televisão ou rádio, porém há escolas que não possuem recursos audiovisuais. O professor pode ser o mediador (Vygotsky, 1998) no processo de ensino e aprendizagem. As crianças podem construir conhecimentos significativos de forma lúdica, livre e autônoma brincando com os sons, com as palavras. A exposição do aluno da Educação Infantil à língua alvo também faz toda a diferença, pois permite que a oralidade seja desenvolvida dentro do tempo de cada criança.

Sobre a terceira pergunta, “Qual é a formação dos professores que atuam nas escolas municipais bilíngues estudadas?”, a primeira e segunda asserções nos ajudam a responder essa questão. É um tema que não encontra respaldo nos cursos de formação de professores

oferecidos pelas universidades do país (Tonelli; Santos, 2021). A “formação docente” é um assunto necessário, seja ela inicial ou continuada, pois não basta ter a fluência na língua inglesa para dar aulas na Educação Infantil bilíngue. Os conhecimentos didáticos do(a) professor(a) fazem toda a diferença, pois reconhecem o aluno como centro das suas práticas e a oralidade como eixo para promover a comunicação entre as crianças, seus pares e o mundo. Pensar o espaço formativo dos professores de LIC exige a compreensão e a problematização das realidades que os cercam a partir da pluralidade de interações. O próprio ambiente escolar configura-se como espaço de atualização e formação continuada docente. O tempo de experiência e as interações com as crianças e com outros professores podem levar os docentes a lidarem melhor com os desafios que surgem no cotidiano escolar e a interagirem com o público alvo. Quando o professor possui uma empatia direcionada ao público infantil e no próprio ambiente de trabalho, ele busca se capacitar e aprimorar estudos, assim, a escola acaba se tornando um espaço privilegiado de formação.

A formação continuada pode ser uma forma de motivação dos professores, pois colabora para o seu crescimento profissional. Como afirma Freire (1996, p.39), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dentre algumas proposições para a formação docente, destaco a organização e participação em grupos de estudos, cursos de especialização, encontros e jornadas, entre outros. Ao vivenciarem essas experiências, os participantes podem trazer as atividades para a escola e tornar as aulas de inglês mais interessantes.

Quanto mais as crianças gostarem de aprender uma língua adicional, melhor avançam. As perspectivas apresentadas no estudo contribuem para que professores ou futuros professores compreendam que quanto mais lúdicas forem as metodologias e abordagens usadas com as crianças, elas se sentirão felizes no seu ambiente de aprendizagem e podemos obter bons resultados sobre as atividades planejadas. Não importa se o processo de compreensão oral se dá em língua materna ou em língua adicional, se não ensinamos as crianças a ouvirem, mais complexo será o processo de compreensão, de autonomia e de construção de sentidos (Cardoso, 2016).

Os alunos que têm contato com o idioma desde a Educação Infantil recebem bem mais estímulos que uma criança de uma escola regular que não tem aulas de Inglês nesse segmento. Mas, a criança é um ser que ainda não é adulto, é um ser humano em crescimento e em desenvolvimento, em permanente transformação. Todas as crianças podem aprender um idioma, ainda mais quando constroem conhecimentos significativos por meio de atividades

lúdicas. Elas aprendem através do exemplo do que o professor fala, repetindo as estruturas faladas por ele (Craidy; Kaercher, 2021).

A Infância, ou melhor, Infâncias (Campos, 2024), por entendermos que esse termo não se limita a um tempo cronológico, visto que tratamos de sujeitos que trazem consigo uma pluralidade de histórias e diferentes experiências, trazem a criança que é movida pelo desejo inerente de descobrir novas coisas. Essa curiosidade é um importante aliado no processo ensino e aprendizagem, pois é a partir dela que conhecimentos se consolidam, através da vontade de conhecer e explorar o desconhecido.

É importante auxiliar as crianças a construírem caminhos que possibilitem a ampliação do conhecimento de si própria e da sociedade em que vive. O desenvolvimento da oralidade é um instrumento para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de participação nas diversas práticas sociais e compreender melhor os contextos que a cercam (Rocha, 2008).

Ensinar e aprender exigem do professor diferentes conhecimentos, teóricos e práticos, como habilidades comunicativas, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (Libâneo, 1998), entre outros. Pensar em um perfil profissional de professores de língua adicional para turmas de Educação Infantil é relacionar o docente ao seu processo de formação, com compreensão do universo infantil e tomada decisões direcionadas à realidade e às necessidades do grupo que trabalha.

Com essa pesquisa, compreendi que a formação continuada é fundamental para o exercício da função de professor. Pois, atualiza e aprofunda conhecimentos, como aqueles que não são adquiridos no decorrer da formação inicial e são necessários no exercício da profissão. Conforme PSI da SME/RJ (Edital nº 13, de 27/11/2023), para atuar com o ensino de língua inglesa nas escolas bilíngues municipais, são perfis de atuação ser Professor I ou PEF de Língua Inglesa da Rede. Esses docentes aprovados no PSI são formados em Letras, ou seja, não cursaram disciplinas pedagógicas para lidar com crianças da pré-escola, como Teoria e Prática de ensino na Educação Infantil. A não ser que cursaram outra licenciatura, como Pedagogia, como foi o meu caso.

O compartilhamento de atividades para as crianças pode contribuir para que os docentes conheçam outras possibilidades e gere novas ideias, em especial, para os professores que não têm experiência com o público infantil. A metodologia e as estratégias de ensino usadas para ensinar LIC não são as mesmas aplicadas aos adolescentes e adultos (Paiva, 2005). A troca entre os docentes pode ser transformadora, por propiciar caminhos significativos que sustente ou modifique a prática do professor.

Considerando os resultados da pesquisa e minhas práticas, deixo para discussões futuras que não é a criação de um curso de licenciatura específico para a “Educação Bilíngue” que atenderá às demandas da profissão. Sugiro Cursos de extensão/especialização no que tange à formação continuada, com noções de psicologia e pedagógicas voltados para o desenvolvimento infantil, por exemplo. Com o intuito dos professores aprimorarem algumas características: organização, engajamento de atividades específicas para as crianças; inovação, criatividade, dentre outras atitudes assertivas, considerando os diferentes contextos.

Outra proposta é a revisão do currículo dos cursos de Licenciatura em Letras, com oferecimento de eletivas visando à formação inicial docente para o trabalho com crianças desde a Educação Infantil. Como as universidades estão desenvolvendo os currículos para atender essa demanda? Deixo o questionamento para futuros estudos. Continuarei investigando caminhos nesse processo formativo. Então, como trouxemos na epígrafe deste estudo, ficamos com a pureza da resposta das crianças, que a vida é para ser feliz, somos eternos aprendizes.

REFERÊNCIAS

ALAS-MARTINS, S. **Aquisição de saberes múltiplos**. Chamusca: Edições Cosmos; REDINTER, 2011.

ALMEIDA, F. J. Projeto Nave. Educação a distância. **Formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo: [s.n.], 2002.

ANDERSON J. R. **Cognitive Psychology and Its Implications**. [7th ed.]. New York: Worth Publishers, 2009.

ASSIS, Emanuelle. **A formação de professores de Inglês dos anos iniciais: um estudo sobre o projeto *Early Bird***. 2017. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BASTOS, Viviane. **A aprendizagem do software *Scratch* como atividade colaborativa na formação continuada de professores de Inglês**. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BERTE, Rosana. Adolescência e linguagem: a constituição dos sujeitos adolescentes na e pela linguagem. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 6., 2013, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: Educação e Contemporaneidade, 2013.

BIALYSTOCK, Ellen. **Bilingualism in development**. Toronto: Cambridge University Press, 2001.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Wintson, 1935.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. *In*: HORA, Dermeval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Lucienne C. (org.). **ABRALIN: 40 anos em cena**. João pessoa, Paraíba: Editora Universitária, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Marins. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 06 mar.2021

BRASIL. **PARECER CNE/2/2020**. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue. (Pendente de Homologação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>. Acesso em 06 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Introdução. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Inglesa**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRUMFIT, C.J. **Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CARDOSO, Janaina. Mudanças nas escolhas das estratégias de aprendizagem e no uso de tecnologias digitais na formação inicial de professores de línguas durante a pandemia. *In*: CARDOSO, J.; PINTO, M. O.; CAMPOS, R. **Diálogos sobre ensino e aprendizagem de línguas em tempos (pós-)pandêmicos**. São Carlos: Pedro e João, 2023. p. 23-53

CARDOSO, Janaina. **CEALD MOOC CAMPS: Letramento Digital e Formação Crítico-Reflexiva de Professores de Inglês**. ANPOLL, 2020.

CARDOSO, Janaina The challenge of fostering equity in a TESOL graduate course: a participatory action research project. *In*: CARMO, M. (ed.). **Education and new developments**. Lisboa: Science Press, 2019.

CARDOSO, Janaina; VELOZO, Naira. Letramento crítico e formação docente crítico-reflexiva: Por um novo Projeto Político-Educacional. *In*: LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta (org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Campinas: Pontes, 2019.

CARDOSO, Janaina; COUTINHO, Juliana; OLIVEIRA, Vania. Reflexão sobre diferentes concepções de educação bilíngue. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão-GO, v. 22, n. 1, p.53-66, jan./jul. 2018.

CARDOSO, Janaina. **Estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral**. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas; OminiScriptum, 2016.

CAMPOS, Rodrigo. **Ensino de Espanhol na Infância: o que dizem as crianças sobre os livros didáticos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2024. Pt. 2.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M.B; TOMITCH, L.M.B (org.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Insular: 2000.

CIRINO, Dayane. **O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2019.

CLARK, H. H., CLARK E. V. **Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

CONSOLO, D. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016

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

CORDEIRO, André. **A Prática como componente curricular em Licenciaturas de Letras: um estudo discursivo das relações entre Teoria e Prática**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CORRÊA, Tamires Huguenin. **A educação bilíngue e o ensino de língua adicional no Brasil - uma possível proposta para o rompimento com o "discurso do fracasso" nas escolas regulares**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, Patricia. **Promovendo práticas significativas**: uma proposta de material didático para o ensino de língua inglesa para crianças. Curitiba: Appris Editora, 2022.

COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. 2008a. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. *In*: ASSIS-PETERSON, A.A. (org.). **Línguas estrangeiras**: para além do método. São Carlos; Cuiabá: Pedro e João; EdUFMT, 2008.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHER, Maria Del Carmen. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 19, ed. esp., 1998.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, 2012.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 2004.

ELLIS, N. C. Constructions, Chunking, and Connectionism: The emergence of second language structure. *In*: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. (ed.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 63-103.

FERRARI, B. A influência do inglês no processo de ensino / aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: abordagens e métodos de investigação. **Pandaemonium Germanicum**, v. 17, n. 24, 2014

FIGUEIRA, Rosa Attié. A criança na língua: erros de gênero como marcas de subjetivação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 47, n. 1, 2010.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia: Parábola Editorial, 1997.

FIKKERT, P. Acquiring phonology. *In*: LACY, P. (ed.) **Handbook of phonological theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

FISHMAN, J. A., R. COOPER, R. Ma. **Bilingualism in the Barrio**. Bloomington: Indiana University Press, 1971.

FONTANA, Nivia Maria; LIMA, Marília dos Santos. **Língua estrangeira e segunda língua**: aspectos pedagógicos. Caxias do Sula: EDUCS, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo, Cortez Editora, 1991.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL Antonio Carlos; NOVAES, Marcos Bidaret Carneiro. **A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em Administração de Empresas**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Walter Bataglia, 2009.p.134-160.

GIMENEZ T. **Formação de professores de língua na América Latina**. São Paulo: Pontes, 2010.

GRADDOL, David. **English Next**. Plymouth: British Council. 2006.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte, MG: Grupo Ânima Educação, 2014.

HAMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HEDGE, T. Key concepts in ELT. **ELT Journal**, Oxford, v. 47, n. 3, July 1993.

- HOLDEN, Susan; NOBRE, Vinicius. **Teaching English today: contexts and objectives**. São Paulo: Hub Editorial, 2018.
- HORNBERGER, Nancy. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. *In: GARCIA, Ophelia (ed.). **Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman***. Philadelphia: John Benjamins, 1991. v. 1.
- IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed. São Paulo. Cortez, 2005.
- JORGE, M. L. dos S.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. *In: LIMA, D. C. de. [org.]. **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares***. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Entrevista narrativa. *In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático***. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 90-113.
- KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Signo**, v. 46, 2021.
- KAIL, Michele. **Aquisição de linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. New York, Longman, 2006.
- LANDAU, Cecília. **Observações sobre o processo de aquisição/aprendizagem do inglês a partir de propostas lúdicas: um estudo de caso relativo a um grupo de crianças de Educação Infantil de uma escola bilíngue**. Dissertação de Mestrado: 2018.
- LEFFA, Vilson. **O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão**. Pelotas: Educar, 2008.
- LEFFA, Vilson. O texto em suporte eletrônico. **DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 17, n. esp. 2001.
- LEFFA, Vilson; ILLARA, Vanessa. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: Leffa, Vilson; Irala, Vanessa (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil***. Pelotas: EDUCAT, 2014.
- LIBERALI, F. A BNCC e a elaboração de currículos para a educação bilíngue. *In: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil***. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2019. v. 1. p. 29-42.
- MEGALE, A. **Educação bilíngue no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2019.
- MEGALE, A. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 3. ed. Campinas, Fontes, 2015.
- LIMA, Ana Paula; MARGONARI, Denise Maria. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. *In: ROCHA, Cláudia Hildford; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido Da (org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente***. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

LIMA, Ana Paula. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente.** 2019.298 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2019.

LIMA, Gláucia da Silva. **Can we ‘favelados’ speak English? O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro.** 2021.158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua), Rio de Janeiro, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; MOURA, Sérgio Arruda de. Políticas linguísticas na escola: a conscientização linguística na formação do professor. *In:* PEIXOTO, Maria Cristina; AZEVEDO, Leny; ANDRADE, Marcelo. **Formação de professores: percursos investigativos no cotidiano escolar.** Montes Claros: Unimontes, 2010.

MACKEY, W. The description of bilingualism. *In:* FISHMAN, J.A. **Reading in the sociology of language.** The Hague: Mouton, 1972.

MARCH, D; COYLE, D., HOOD P. **CLIL: Content and Language Integrated Learning** .Cambridge: Cambridge University Press.2010.

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. *In:* NICOLAIDES et al. (org.). **Políticas e políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes, 2013

MAHER, T.M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In:* KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada – suas faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MATOS, P; BENTES, J; SILVA, M. Linguagens, Línguas, Gestos. **Nova Revista Amazônica**, v. 1, n. 2, 2023.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, MGS. v. 3, n. 5, ago. 2005.

MEGALE, Antonieta. **Educação Bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. **Veredas**, v. 2, 2009.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018.

MEGALE, Antonieta .Do biletamento aos pluriletamentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. **Intercâmbio**, v. 35, 2017.

MELLO, Heloísa. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, 2010.

MONTEIRO, Andreia Cristina. **A profissionalização docente de língua inglesa para o trabalho com a infância na escola**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

MORLEY, J. Aural comprehension instruction: Principles and practices. *In: CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a second and foreign language*. Boston, MA: Heinle Cengage, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2010

NATION, I. **Teaching and learning vocabulary**. New York, NY: Newbury House, 1990.

NERY, M; FLAESCHE, M. **O IPEA sobre o morro**. IPEA, Desafios do Desenvolvimento. Brasília: Printer, 2010

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In: FORMOSINHO, J. (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal: Porto Editora, 2009

PACHECO, J.A.; FLORES, M.A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAIVA, V. **Linguagem, gênero e aprendizagem de língua inglesa**, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ligiap.htm>. Acesso em: 08 jun 2024.

PAULSTON, C. B. **Linguistic and communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1992.

PÉRICO, Ana. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora**. 2018. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2014.

PIMENTA-BUENO, M. **A evolução do pensamento linguístico**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. *In:* LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005a.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela. GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.M.; ANDREOTTI, V. (org.). *In:* **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005b.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. O inglês como língua internacional na prática docente. *In:* LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Ato da Secretária- Edital SME nº7, de 01 de novembro de 2012.** Regulamenta o processo seletivo. Primeiro Edital Programa Experimental Bilíngue. Disponível em: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/rio_de_janeiro_2012-11-07_completo.pdf Acesso em: 16 maio 2024.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Orientações Curriculares para o ensino de Língua Estrangeira:** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: chromeextension://efaidnbmninnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104950/O_C_LinguaEstrangeira.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Edital que regulamenta o processo de seleção e remoção ex-offício de professores para o Programa Experimental de Escolas Bilíngues – Língua Portuguesa e Língua Inglesa. 2021.** Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1916#/p:56/e:1916?find=Programa%20Bilingue>. Acesso em: 25 fev. 2021.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Edital nº 13, de 27/11/2023. Processo Seletivo Interno (PSI) para composição do quadro de docentes do Programa Bilíngue da Secretaria Municipal da Educação – SME- Língua Inglesa e Língua Espanhola.** Disponível em: https://educacao.prefeitura.rio/wpcontent/uploads/sites/42/2023/11/13_ED_Programa-Bilingue.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Matriz curricular das Unidades Escolares da Rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro. 2021.** Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/6028#/p:21/e:6028?find=Programa%20Bilingue>. Acesso em: 25 fev. 2021.

RIO DE JANEIRO (RJ). Resolução SME Nº 417, de 29 de setembro de 2023. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Município do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, n. 139, p. 21, 05 out. 2023.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Decreto nº31.187, de 06 de outubro de 2009**. Criação do Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. *In:* ROCHA, C. H.; BASSO, E, A. (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.

ROCHA, G. Cultura popular. **Mediações**, v. 14, n. 1, 2006.

ROSENSTOCK-HUESSY, Eugen. **A origem da Linguagem**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Diálogos sobre a formação de docentes para ensino de línguas adicionais para crianças. *In:* ROCHA, Claudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. v. 2.

SANTOS, L. I.S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. **Revista Polifonia**, v. 28, n 52, 2021.

SANTOS, E. Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. **Revista Interritórios**, Caruaru, 2008.

SILVA, Valéria Rosa da. Os desafios do professor de educação bilíngüe infantil: necessidade de uma formação continuada. *In:* ROCHA, Cláudia Hisdolf. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010. (Coleção NPLA).

SCAFFARO, A. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997

SPINASSÉ, K. P. O ensino de línguas em contextos multilíngues. *In:* MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2018

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SECCATO, Mariana Guedes Seccato. **Unidades de formação para a prática de inglês com crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. v. 2.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. *In:* TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (org.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: EDUEM, 2014.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Lectura y comprensión de relatos con alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. *In*: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; ITZIAR, I. (ed.). **Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe**. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2015.

TONELLI, J.R.A; KAWACHI-FURLAN,C.J.; GATTOLIN, S.R.B. **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro e João, 2022.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua atuação docente. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas, RS: Educat, 2008.

VYGOTSKY, Levi. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Levi. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARD, Sheila; REILLY, Vanessa. **Very young learners**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ANEXO A - Atribuições do professor articulador

ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR ARTICULADOR (PA) 2019

- Atuar como interlocutor, em parceria com a equipe gestora da UE, na comunicação entre professores, CRE e SME.
- Participar de reuniões/ formações solicitadas pela SME.
- Oferecer, em parceria com o Nível Central da SME, embasamento teórico da área específica e orientação de cunho pedagógico à equipe gestora da UE e aos professores regentes quanto ao ensino da língua adicional no programa bilíngue.
- Contribuir, junto à coordenação/direção, para a integração do trabalho da equipe de língua adicional com as demais equipes, sugerindo projetos e desenhando um cronograma de atividades articuladas com todas as áreas.
- Reunir a equipe, em parceria com o coordenador pedagógico, para analisar objetivos, organizar as metas e alinhar expectativas e ações em relação à proposta de ensino.
- Apresentar e analisar, com o coordenador pedagógico e a equipe do Nível Central, propostas para os planejamentos bimestrais relacionados à língua adicional da UE.
- Orientar a equipe da UE em como preparar um plano de trabalho relacionado às intervenções pedagógicas de cunho multicultural e plurilíngue.
- Auxiliar na execução de alguma atividade específica ou projeto relacionado à língua adicional.
- Encaminhar relatórios, produzir análises ou sistematizar, em forma de documentos, informações de cunho pedagógico solicitadas pela direção, CRE, SME e relacionadas ao projeto.
- Orientar, com a coordenação/direção, a elaboração do portfólio da escola.
- Auxiliar no processo de divulgação, principalmente à equipe de línguas, das ações de formação continuada relacionadas à proposta do programa bilíngue;
- Ser responsável por comunicar, antecipadamente, à direção, coordenação pedagógica, CRE e Nível Central, as apresentações de alunos ou profissionais da escola em eventos como congressos/ seminários/ simpósios relacionados à proposta bilíngue.
- Recepcionar, com a direção/coordenação, as visitas ao projeto bilíngue.
- Auxiliar na recepção dos novos professores, situando-os na proposta de trabalho do programa bilíngue e auxiliando-os na sua adaptação.

ANEXO B -



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Sr. Coordenador da E / 3ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de Viviane da Costa Bastos, estudante do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, na especialidade Linguística., denominado: "FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL BILÍNGUE", processo nº 07/000.964/2022," de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Plataforma Brasil e da equipe da E/SUBE/CPI/GEI.

O presente trabalho tem como objetivo "propor práticas didáticas que auxiliem na formação de Professores de Inglês e no desenvolvimento de metodologias focadas na oralidade da Educação Infantil no contexto de escola bilíngue."

A pesquisadora fará uso de entrevista /questionário presencial, Entrevista semiestruturada remota e presencial e gravação, fotografia e/ou filmagem remota e presencial com os Professores de Inglês na Escola Municipal Professor Affonso Várzea.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da UE e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 7/2022.

A pesquisa terá validade até dezembro de 2023 e este documento deverá ser entregue na sede da 3ª CRE.

Rio de Janeiro, 1º de junho de 2022.

CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA
Assistente II - E/SUBE
Matricula: 12/177.137-7

ANEXO C -



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Sra. Coordenadora da E / 4ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de Viviane da Costa Bastos, estudante do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, na especialidade Linguística., denominado: **"FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL BILÍNGUE"**, processo nº 07/000.964/2022, de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Plataforma Brasil e da equipe da E/SUBE/CPVGEI.

O presente trabalho tem como objetivo "propor práticas didáticas que auxiliem na formação de Professores de Inglês e no desenvolvimento de metodologias focadas na oralidade da Educação Infantil no contexto de escola bilíngues."

A pesquisadora fará uso de entrevista /questionário presencial, Entrevista semiestruturada remota e presencial e gravação, fotografia e/ou filmagem remota e presencial com os Professores de Inglês no Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Mariana Rocha de Souza.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da UE e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 7/2022.

A pesquisa terá validade até dezembro de 2023 e este documento deverá ser entregue na sede da 4ª CRE.

Rio de Janeiro, 1º de junho de 2022.

CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA
Assistente II - E/SUBE
Matrícula: 12177.137-7

ANEXO D -



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Educação
 Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Sr. Coordenador da E / 6ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de Viviane da Costa Bastos, estudante do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, na especialidade Linguística., denominado: "FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL BILÍNGUE", processo nº 07/000.964/2022," de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Plataforma Brasil e da equipe da E/SUBE/CPI/GEI.

O presente trabalho tem como objetivo "propor práticas didáticas que auxiliem na formação de Professores de Inglês e no desenvolvimento de metodologias focadas na oralidade da Educação Infantil no contexto de escola bilíngue."

A pesquisadora fará uso de entrevista /questionário presencial, Entrevista semiestruturada remota e presencial e gravação, fotografia e/ou filmagem remota e presencial com os Professores de Inglês no CIEP Glauber Rocha.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da UE e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 7/2022.

A pesquisa terá validade até dezembro de 2023 e este documento deverá ser entregue na sede da 6ª CRE.

Rio de Janeiro, 1º de junho de 2022.

CHARLES WILSON MARTINEZ REJALA
 Assistente II - E/SUBE
 Matrícula: 12177.137-7

ANEXO E - Termo de consentimento livre e esclarecido - Entrevista**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Formação docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na educação infantil em uma escola pública municipal bilíngue”, conduzida por Viviane da Costa Bastos. Este estudo tem por objetivo principal propor práticas didáticas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil em uma Escola Municipal Bilíngue (Português/Inglês).

Você foi selecionado (a) por ser professor(a) de Inglês com atuação em turmas de Educação Infantil em uma escola bilíngue (Português/Inglês). Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa aqui proposta apresenta riscos mínimos, isto é, aqueles inerentes a atividades de interação social. Caso você se sinta desconfortável em responder alguma pergunta, você pode se recusar a responder, sem nenhum tipo de prejuízo. Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em nenhum tipo de gasto para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na concessão de uma entrevista, em horário combinado, sobre suas experiências no trabalho com crianças na Educação Infantil em uma escola bilíngue e sobre a sua formação docente. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Viviane da Costa Bastos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras e Professora da Escola Municipal Professor Affonso Várzea. Endereço institucional: Av. Itaóca, 2.086 - Inhaúma, Rio de Janeiro - RJ, 21061-020, e-mail: professoraviviane**cb**@yahoo.com.br, telefone: (21) 96475-0838.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Viviane da Costa Bastos

Assinatura: _____

ANEXO F - Termo de consentimento livre e esclarecido - Narrativas**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Formação docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na educação infantil em uma escola pública municipal bilíngue”, conduzida por Viviane da Costa Bastos. Este estudo tem por objetivo principal propor práticas didáticas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil em uma Escola Municipal Bilíngue (Português/Inglês).

Você foi selecionado (a) por ser professor(a) de Inglês com atuação em turmas de Educação Infantil em uma escola bilíngue (Português/Inglês). Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa aqui proposta apresenta riscos mínimos, isto é, aqueles inerentes a atividades de interação social. Caso você se sinta desconfortável em narrar algum fato, você pode encerrar a narração, sem nenhum tipo de prejuízo. Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em nenhum tipo de gasto para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na narração de suas experiências acadêmicas e profissionais com educação escolar bilíngue (português/inglês). Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Viviane da Costa Bastos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras e Professora da Escola Municipal Professor Affonso Várzea. Endereço institucional: Av. Itaóca, 2.086 - Inhaúma, Rio de Janeiro - RJ, 21061-020, e-mail: professoravivianeceb@yahoo.com.br, telefone: (21) 96475-0838.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Viviane da Costa Bastos

Assinatura: _____

ANEXO G - Termo de consentimento livre e esclarecido- observação das aulas**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Formação docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na educação infantil em uma escola pública municipal bilíngue”, conduzida por Viviane da Costa Bastos. Este estudo tem por objetivo principal propor práticas didáticas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil em uma Escola Municipal Bilíngue (Português/Inglês).

Caso você concorde em participar, serão realizadas as seguintes atividades: a pesquisadora observará as aulas de Inglês nas quais você, professor(a) regente da turma, irá utilizar a unidade didática planejada normalmente para sua aula. Essas aulas serão registradas através de anotações e gravações de áudio.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: ter aulas canceladas por conta de algum outro evento na escola e causar constrangimentos a você e aos (às) alunos(as) da turma devido à presença da pesquisadora e também por conta do registro das aulas por meio de anotações e gravações de áudio. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a pesquisadora observará e registrará as aulas sem interferir nas interações entre você e os (as) alunos (as).

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em nenhum tipo de gasto. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Viviane da Costa Bastos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras e Professora da Escola Municipal

Professor Affonso Várzea. Endereço institucional: Av. Itaóca, 2.086 - Inhaúma, Rio de Janeiro - RJ, 21061-020, e-mail: professoravivianecb@yahoo.com.br, telefone: (21) 96475-0838.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Viviane da Costa Bastos

Assinatura: _____

ANEXO H - Termo de consentimento livre e esclarecido- para o(a) menor**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Formação docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na educação infantil em uma escola pública municipal bilíngue”, conduzida por Viviane da Costa Bastos. Este estudo tem por objetivo principal propor práticas didáticas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil em uma Escola Municipal Bilíngue (Português/Inglês).

Caso o seu responsável concorde que você participe, será desta forma: o(a) professor(a) de Inglês irá ministrar aula para você normalmente. Durante essas aulas, a pesquisadora irá fazer anotações e gravar as conversas entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) e também as conversas entre os(as) alunos(as). Isso pode fazer com que o(a) professor(a) de Inglês e você não se sintam à vontade nas aulas, por causa da presença da pesquisadora. Mas, para diminuir a chance desse problema acontecer, a pesquisadora irá observar as aulas sem se intrometer no que acontecer entre o(a) professor(a) e você e entre você e seus colegas.

Para participar desta pesquisa, o(a) seu/sua responsável deverá assinar um termo de autorização. Para participar deste estudo, você não terá nenhuma despesa, nem receberá nenhum pagamento. Apesar disso, se você tiver algum problema por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a receber ajuda. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para aceitar ou recusar participar dela. Mesmo que você queira participar agora, você pode mudar de ideia e parar de participar a qualquer momento. A sua participação não é obrigatória e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer problema. O seu nome não é revelado. Os resultados da pesquisa poderão ser vistos por você e pelo seu responsável quando o estudo terminar. Seu nome ou material que mostre a sua participação não será liberado sem a permissão do(a) seu/sua responsável.

Você não será identificado(a) em nenhuma situação. O(A) seu/sua responsável poderá retirar a autorização ou interromper a sua participação quando ele quiser.

Caso você e o seu responsável concordem em participar desta pesquisa, ao final o seu responsável precisa assinar esse documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP,

onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Viviane da Costa Bastos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras e Professora da Escola Municipal Professor Affonso Várzea. Endereço institucional: Av. Itaóca, 2.086 - Inhaúma, Rio de Janeiro - RJ, 21061-020, e-mail: professoravivianeceb@yahoo.com.br, telefone: (21) 96475-0838.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante: _____

Nome do(a) responsável legal do participante: _____

Assinatura do responsável: _____

Nome da pesquisadora: Viviane da Costa Bastos

Assinatura: _____

ANEXO I - Termo de consentimento livre e esclarecido- para responsáveis de discentes menores de 18 anos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “Formação docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na educação infantil em uma escola pública municipal bilíngue”, conduzida por Viviane da Costa Bastos. Este estudo tem por objetivo principal propor práticas didáticas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na Educação Infantil em uma Escola Municipal Bilíngue (Português/Inglês). Nesta pesquisa pretendemos observar as experiências dos(as) alunos(as) quanto ao uso da oralidade em língua inglesa nas aulas de Inglês. Desta forma, os(as) alunos(as) poderão se envolver durante as aulas.

Caso você concorde com a participação do menor, será desta forma: o(a) professor(a) de Inglês irá utilizar com os(as) alunos(as) o material normalmente. Durante essas aulas, a pesquisadora irá fazer anotações e gravar as conversas entre o(a) professora e os(as) alunos(as) e também as conversas entre os(as) alunos(as). Isso pode fazer com que o(a) professor(a) de Inglês e os(as) alunos(as) não se sintam à vontade nas aulas, por causa da presença da pesquisadora. Mas, para diminuir a chance desse problema acontecer, a pesquisadora irá observar as aulas sem se intrometer no que acontecer entre o(a) professor(a) e a turma.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não terão despesas, nem receberão qualquer ajuda financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum problema por causa das atividades que fizermos com ele/ela nesta pesquisa, ele/ela tem direito a indenização. Ele/Ela terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou não deste estudo. Você como responsável pelo menor poderá retirar sua autorização ou interromper a participação dele/dela a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo(la) participar agora, você pode mudar de ideia e parar a participação quando quiser. A participação dele/dela não é obrigatória e o fato de não deixá-lo(la) participar não vai trazer qualquer problema. Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para você quando o estudo terminar. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Caso você concorde na participação do (a) seu (sua) filho (a) nesta pesquisa, ao final, assine este documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora

responsável/coordenadora da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Viviane da Costa Bastos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras e Professora da Escola Municipal Professor Affonso Várzea. Endereço institucional: Av. Itaóca, 2.086 - Inhaúma, Rio de Janeiro - RJ, 21061-020, e-mail: professoravivianeceb@yahoo.com.br, telefone: (21) 96475-0838.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Nome do(a) responsável legal do participante: _____

Assinatura do responsável: _____

Nome da pesquisadora: Viviane da Costa Bastos

Assinatura: _____

ANEXO J - Termo de autorização de uso de imagem**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Neste ato, e para todos os fins de direito, autorizo o uso de imagem para fins de divulgação da pesquisa intitulada “Formação docente para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa na educação infantil em uma escola pública municipal bilíngue”, conduzida por Viviane da Costa Bastos.

As imagens poderão ser exibidas: parcial ou total, em apresentação audiovisual, publicações e divulgações em exposições, mídia eletrônica e apresentações públicas, a título gratuito, em todo território nacional e no exterior.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem ou qualquer outro.

Contatos da pesquisadora responsável: Viviane da Costa Bastos, doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras e Professora da Escola Municipal Professor Affonso Várzea. Endereço institucional: Av. Itaóca, 2.086 - Inhaúma, Rio de Janeiro - RJ, 21061-020, e-mail: professoravivianecb@yahoo.com.br, telefone: (21) 96475-0838.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____

Nome da pesquisadora: Viviane da Costa Bastos

Assinatura: _____

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para professores de inglês da educação infantil em escolas bilíngues

OBJETIVO	PROBLEMA	ASSERÇÃO	PERGUNTAS
Identificar até que ponto a formação continuada docente é um fator que auxilia no trabalho com crianças em propostas de educação bilíngue	Como a formação inicial habilita docentes para o trabalho com a Educação Escolar Bilíngue em língua inglesa em turmas de crianças muito pequenas?	<p>Asserção 1 Os professores não se sentem preparados para trabalhar com LIC apenas com a formação inicial.</p> <p>Subasserção 1.1 A formação do professor para atuar com LIC exige conhecimentos tanto linguísticos como pedagógicos específicos, o que leva a buscar mais de um tipo de formação.</p> <p>Subasserção 1.2 É reconhecida pelos professores a importância da formação continuada (cursos de extensão, pós-graduação...).</p> <p>Subasserção 1.3 Muitos reconhecem os cursos de línguas, certificações e intercâmbios também como formação</p>	<p>Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/Inglês)?</p> <p>Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?</p> <p>Que estudos realizou para a compreensão de “Educação bilíngue”?</p>
Verificar a influência da experiência nas escolhas feitas pelos professores que atuam na Educação Infantil em escolas bilíngues	<p>Como o tempo de experiência influencia a prática?</p> <p>Como é o envolvimento do professor de língua inglesa em turmas de Educação Infantil nas escolas bilíngues?</p>	<p>Asserção 2 O ambiente escolar configura-se como espaço de atualização e formação continuada.</p> <p>Asserção 3 - A proposição de novas práticas concentra-se na análise da própria ação docente.</p>	<p>Quanto tempo trabalha com crianças pequenas?</p> <p>O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola?</p> <p>Que ações podem ser realizadas para auxiliar o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil?</p>
Verificar quais metodologias e abordagens são utilizadas para o desenvolvimento	Como desenvolver a oralidade em língua inglesa na Educação Infantil em escolas bilíngues?	<p>Asserção 4 O professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Asserção 5</p>	Que metodologias e abordagens são utilizadas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

da oralidade nesse contexto.		Por meio de metodologias adequadas, os professores de LIC podem criar condições para que os alunos da Educação Infantil desenvolvam a oralidade em uma língua adicional.	<p>Como as turmas de Educação Infantil são organizadas para o ensino de uma língua adicional?</p> <p>Quais os pontos positivos e negativos de crianças bem pequenas que frequentam escolas bilíngues e estão desenvolvendo a linguagem oral em um outro idioma?</p>
Coletar informações e opiniões adicionais dos professores de inglês da Educação Infantil			Há mais alguma coisa sobre esse assunto que gostaria de falar?

APÊNDICE B - Guia de observação das aulas de inglês

Data da aula:

Duração:

Faixa etária das crianças:

Quantitativo de alunos na sala:

Conteúdo apresentado:

Habilidades desenvolvidas:

Recursos utilizados:

Organização da sala de aula:

Participação das crianças:

Metodologias/Estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade:

Descrição das atividades:

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista narrativa

Data:

Duração:

- (1) Fale-me sobre suas experiências acadêmicas sobre educação escolar bilíngue (português/inglês);
- (2) Fale-me sobre suas experiências como professor(a) de língua adicional em turmas de Educação Infantil;
- (3) Fale-me sobre o que falta para o professor(a) de língua adicional realizar um bom trabalho para o desenvolvimento da oralidade em uma escola bilíngue.

APÊNDICE D - Transcrições das entrevistas**Professora A:**

[Pesquisadora] Fique à vontade para responder as questões: Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/ Inglês):

Professora A: Sou formada em Letras Português/Inglês na faculdade C. B. Primeiro fiz Letras, depois fiz Pedagogia. Tenho Proficiência em Língua Inglesa pela C. I. Não tem como ser professora de inglês sem fluência. Pausa. Comecei a dar aula em escolas com adultos. Depois que terminei a Pedagogia passei a trabalhar com crianças da Educação Infantil. Pois é ... há três anos estou nessa escola.

[Pesquisadora]: Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?

Professora A: No Curso de Letras não aprendi como trabalhar com crianças. No Curso de Pedagogia que foram introduzidas formas de ensinar crianças.

[Pesquisadora]: Que estudos realizou para a compreensão de Educação bilíngue? E como a definiria?

Professora A: A escola realiza cursos de capacitação no início e no meio do ano com pessoas de fora ou de dentro da escola. No último encontro aprendemos um aplicativo novo de multimídia... E Educação Bilíngue é expor a criança a dois idiomas simultaneamente.

[Pesquisadora]: Quanto tempo trabalha com crianças pequenas?

Professora A: Trabalho a mais de 10 anos. Primeiro comecei a trabalhar com as crianças pequenas, depois me deram turmas de crianças menores e aí houve o meu interesse em querer saber mais como trabalhar com elas.

[Pesquisadora]: O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola?

Professora A: Trabalho com turmas de crianças de 4 anos. A direção me colocou nessa turma pela minha experiência.

[Pesquisadora]: Que ações podem ser realizadas para auxiliar o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil?

Professora A: Repetição; exposição do vocabulário com vídeos, livros de histórias e brincadeiras.

[Pesquisadora]: Que metodologias e abordagens são utilizados para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

Professora A: A abordagem a ser usada vai depender da escola, aqui a metodologia é por meio de jogos e multimídia.

[Pesquisadora]: Como as turmas de Educação Infantil são organizadas para o ensino de uma língua adicional?

Professora A: As turmas são organizadas por idade. Existem 7 crianças por turma, no mínimo e 20 no máximo.

[Pesquisadora]: Quais os pontos positivos e negativos de crianças bem pequenas que frequentam escolas bilíngues e estão desenvolvendo a linguagem oral em um outro idioma?

Professora A: O ponto positivo é que quanto mais cedo é mais fácil das crianças absorverem os conhecimentos e se interessam pelo que a gente apresenta na aula. Eu não vejo nada de negativo para as crianças que frequentam as escolas bilíngues.

[Pesquisadora] Há mais alguma coisa que gostaria de falar?

As crianças na Educação Infantil aprendem de forma natural. Quando é feita de forma livre, lúdica, de forma construtivista, vai criando junto com elas os conhecimentos...A rotina é a base para um bom trabalho com esse grupo. Também tem as músicas que ajudam muito na oralidade.

Professora B:

[Pesquisadora] Fique à vontade para responder as questões: Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/ Inglês):

Professora B: Tenho a Proficiência em Língua Inglesa, certificados internacionais, intercâmbio fora. Na faculdade não aprendi o que é Educação Bilíngue nem a trabalhar com crianças. Foi na prática. Na experiência. No uso da língua. Me contrataram nessa escola porque tenho formação em Letras-Inglês e experiência na Educação Infantil.

[Pesquisadora]: Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?

Mesmo não voltada para a Educação Infantil, a disciplina Didática me ajudou bastante no Curso de Letras. A disciplina Sociologia da Educação também foi importante por tratar de toda a sociedade.

[Pesquisadora]: Que estudos realizou para a compreensão de Educação bilíngue? E como a definiria?

Professora B: Participo de palestras pela universidade de Cambridge. A escola também oferece cursos de capacitação voltadas para o inglês para crianças dentro dela. Mas o professor também tem que correr atrás pra aprender sobre Educação Bilíngue... porque ela não acontece nas universidades brasileiras. Educação Bilíngue é uma educação voltada para o desenvolvimento de diferentes idiomas visando a proficiência na língua materna e no segundo idioma.

[Pesquisadora]: Quanto tempo trabalha com crianças pequenas?

Professora B: Trabalho há 15 anos.

[Pesquisadora]: O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola?

Professora B: A escolha foi da professora. Sempre preferi Educação Infantil.

[Pesquisadora]: Que ações podem ser realizadas para auxiliar o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil?

Professora B: Realização de brincadeiras, exposição da criança a atividades lúdicas que estimulem a oralidade. Como a batata quente (hot potato), jogo da memória (memory game)...brincadeiras mais livres, não precisa ser de tabuleiro...de forma que elas aprendem brincando.

[Pesquisadora]: Que metodologias e abordagens são utilizados para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

Professora B: A metodologia é a que a escola solicita e traz uma sequência didática pronta. Nós seguimos a metodologia tradicional. Os projetos e os conteúdos que a coordenadora determina. Tem o manual, tem os indicadores de aprendizagem.

[Pesquisadora]: Como as turmas de Educação Infantil são organizadas para o ensino de uma língua adicional?

Professora B: São organizadas por idade.

[Pesquisadora]: Quais os pontos positivos e negativos de crianças bem pequenas que frequentam escolas bilíngues e estão desenvolvendo a linguagem oral em um outro idioma?

Professora B: O ponto positivo é que elas desenvolvem com mais facilidade e rapidez a aprendizagem do segundo idioma, às vezes, nem percebem, então é de forma natural. Não vejo nada negativo.

[Pesquisadora] Há mais alguma coisa que gostaria de falar?

Às vezes, as crianças misturam o Português com o Inglês, mas é uma compilação de informações. Quando os pais têm interesse que a criança adquira um segundo idioma, tudo fica mais fácil. Infelizmente, nem todas as crianças têm acesso a escolas bilíngues.

Professora C:

[Pesquisadora] Fique à vontade para responder as questões: Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/ Inglês):

Professora C: Tenho o Curso de Letras Português/Inglês pela UFRJ e Pós-graduação em Educação Infantil. Pausa. Estudo Inglês desde criança.. O Curso ajuda o professor a usar melhor a língua

[Pesquisadora]: Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?

Professora C: No Curso de Letras, as aulas de fonética. Também o conhecimento da metodologia chamada –phonics. Ensinar inglês na escola bilíngue é por meio dos sons.

[Pesquisadora]: Que estudos realizou para a compreensão de Educação bilíngue? E como a definiria?

Professora C: Eventos e palestras são realizadas na própria escola, nos tempos de estudos... Educação Bilíngue é maximizar as potencialidades linguísticas e neurológicas das crianças.

[Pesquisadora]: Quanto tempo trabalha com crianças pequenas?

Professora C: Trabalho há 5 anos.

[Pesquisadora]: O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola?

Professora C: Desde que entrei nessa escola dou aula para as turmas de Educação Infantil.

[Pesquisadora]: Que ações podem ser realizadas para auxiliar o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil?

Professora C: Música, jogos, brincadeiras.

[Pesquisadora]: Que metodologias e abordagens são utilizados para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

Professora C: Abordagem comunicativa focada no uso da língua a maior parte do tempo.

[Pesquisadora]: Como as turmas de Educação Infantil são organizadas para o ensino de uma língua adicional?

Professora C: Grupos por idade.

[Pesquisadora]: Quais os pontos positivos e negativos de crianças bem pequenas que frequentam escolas bilíngues e estão desenvolvendo a linguagem oral em um outro idioma?

Professora C: O ponto positivo é a exposição ao idioma desde cedo. Não tem nada negativo.

[Pesquisadora] Há mais alguma coisa que gostaria de falar?

O trabalho por estações é bem eficiente, pois posso dar atenção nos grupos e eles aprendem de forma autônoma e lúdica.

Professora D:

[Pesquisadora] Fique à vontade para responder as questões: Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/ Inglês):

Professora D: Sou formada em Engenharia Química pela UFRJ. Tenho Licenciatura em Química e nesse momento estou fazendo a Pedagogia em um curso semipresencial de 2 anos. Fiz intercâmbio, fiz Cultura Inglesa desde nova. Pausa. Estudei no Colégio Bilíngue- Anglo Americano. Estudei no Santo Agostinho.

[Pesquisadora]: Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?

Professora D: Até o momento, no Curso de Pedagogia, o trabalho com projetos tem ajudado nas minhas aulas.

[Pesquisadora]: Que estudos realizou para a compreensão de Educação bilíngue?

Professora D: Cursos que tratem sobre a metodologia phonics. ...Educação Bilíngue é uma educação que traz os aspectos culturais, literacy, oralidade, da língua materna e de uma outra língua.

[Pesquisadora]: Quanto tempo trabalha com crianças pequenas?

Professora D: Trabalho há 5 anos.

[Pesquisadora]: O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola?

Professora D: Venho de experiências em escolas bilíngues, como aluna e como professora acabou sendo uma consequência. Como diz a coordenadora daqui, tenho o perfil para crianças de 4 a 5 anos.

[Pesquisadora]: Que ações podem ser realizadas para auxiliar o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil?

Professora D: Uso de caixa de som na sala de aula para que ouçam bastante em inglês, dar comandos e falar a maior parte do tempo em inglês com as crianças, trabalhar a autonomia. Uso de stories, listen to English all the time.

[Pesquisadora]: Que metodologias e abordagens são utilizados para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

Professora D: Trabalho com Projetos

[Pesquisadora]: Como as turmas de Educação Infantil são organizadas para o ensino de uma língua adicional?

Professora D: Turmas por idade.

[Pesquisadora]: Quais os pontos positivos e negativos de crianças bem pequenas que frequentam escolas bilíngues e estão desenvolvendo a linguagem oral em um outro idioma?

Professora D: O ponto positivo é que maximiza as potencialidades linguísticas e neurológicas das crianças. Não vejo nada negativo.

[Pesquisadora] Há mais alguma coisa que gostaria de falar?

Professora D: Ao desenvolverem a oralidade a criança pode expressar o que sente, expressar-se em outro idioma. Primeiro a criança ouve, nós treinamos o som e apresentamos as letras, depois a criança fala, mas isso ocorre depois que ela se sente confortável. Nas escolas bilíngues isso é possível e a Educação Infantil é o início de tudo.

Professora E:

[Pesquisadora] Fique à vontade para responder as questões: Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/ Inglês):

Professora E: Sou publicitária. Fiz Pedagogia. Pausa. Fiz o Cambridge.

[Pesquisadora]: Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?

Professora E: No Curso de Letras aprendi sobre o conhecimento de língua. No Curso de Pedagogia, a disciplina Didática pra trabalhar com as crianças.

[Pesquisadora]: Que estudos realizou para a compreensão de Educação bilíngue?

Professora E: Cursos sobre CLIL...Educação Bilíngue é uma educação que na escola se encontra adaptada para a língua inglesa e a língua portuguesa.

[Pesquisadora]: Quanto tempo trabalha com crianças pequenas?

Professora E: Em turmas de Educação Infantil trabalho há 2 anos.

[Pesquisadora]: O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola?

Professora E: Eu comecei a dar aula no Maternal e com a minha experiência com crianças pequenas me passaram para a Educação Infantil.

[Pesquisadora]: Que ações podem ser realizadas para auxiliar o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil?

Professora E: O uso de atividades lúdicas, artísticas, científicas, onde a criança precise exercer a oralidade de fato. e o professor acompanha esse desenvolvimento oral.

[Pesquisadora]: Que metodologias e abordagens são utilizados para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

Professora E: Metodologia Tradicional. Ensino do vocabulário e aplicação.

[Pesquisadora]: Como as turmas de Educação Infantil são organizadas para o ensino de uma língua adicional?

Professora E: Por idade.

[Pesquisadora]: Quais os pontos positivos e negativos de crianças bem pequenas que frequentam escolas bilíngues e estão desenvolvendo a linguagem oral em um outro idioma?

Professora E: O ponto positivo é que ao ensinar os sons das letras, as crianças podem passar a ler e escrever desde cedo. Nas escolas não bilíngues, isso não acontece na Educação Infantil. O ponto negativo é ficar preocupada com o som, mas não com o significado.

[Pesquisadora] Há mais alguma coisa que gostaria de falar?

Professora E: Eu fiz um curso sobre o CLIL mas não se aplica na Educação Infantil, a não ser nas aulas de Science. A criança aprende, mas quando ela não aprende nada se desconfia de uma questão cognitiva. Aí cabe indicar uma equipe multidisciplinar, procurar um psicólogo, um psicopedagogo...

Professora F:

[Pesquisadora] Fique à vontade para responder as questões: Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/ Inglês):

Professora F: Tenho formação em Letras- Inglês. Tenho Pedagogia também. Fiz Pós-graduação e vários cursos de extensão.

[Pesquisadora]: Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?

Professora F: O Curso de Letras não deu subsídios para trabalhar com crianças. O curso de extensão em contação de histórias me ajudou a trabalhar com as crianças.

[Pesquisadora]: Que estudos realizou para a compreensão de Educação bilíngue?

Professora F: Não foram estudos, até mesmo porque nem na faculdade de Letras tem. Tive experiências em sala de aula com as crianças...Educação Bilíngue é uma oportunidade muito grande de uma criança ser o que quiser e onde quiser por querer buscar a realização de sua vida. Se a criança começar a gostar da língua, ela chega onde ela quiser.

[Pesquisadora]: Quanto tempo trabalha com crianças pequenas?

Professora F: Trabalho desde 2005 com crianças da Educação Infantil e na rede municipal a partir de 2018.

[Pesquisadora]: O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola?

Professora F: Recebi um convite pra trabalhar com crianças da Coordenadora da 4ª CRE, que me informou sobre a implantação do programa na escola.

[Pesquisadora]: Que ações podem ser realizadas para auxiliar o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil?

Professora F: Cantar, dançar, dar os comandos em inglês, trabalhar o lúdico, fazer com que eles gostem da língua, trabalhar com projetos, com datas comemorativas: mother's day, Valentine's day,...

[Pesquisadora]: Que metodologias e abordagens são utilizados para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

Professora F: Trabalhamos com a communicative approach, a abordagem comunicativa

[Pesquisadora]: Como as turmas de Educação Infantil são organizadas para o ensino de uma língua adicional?

Professora F: A turma de Pré I tem 4 anos e a turma de Pré II tem 5 anos.

[Pesquisadora]: Quais os pontos positivos e negativos de crianças bem pequenas que frequentam escolas bilíngues e estão desenvolvendo a linguagem oral em um outro idioma?

Professora F: o ponto positivo é que as crianças têm contato com outra cultura, tem a possibilidade de criar seu próprio desenvolvimento, oportunidade de ir além, mostrar aos pais a possibilidade que o mundo oferece que vai além do que eles entendem como escola. Não vejo nada negativo.

[Pesquisadora] Há mais alguma coisa que gostaria de falar?

Quando trabalhava em turmas de Ensino Fundamental, as turmas eram lotadas e eu mantinha o quadro sempre cheio com matéria. Agora, na Educação Infantil, não tem como usar o quadro porque as crianças não copiam, não tem material, então, tudo é criação, tem que dar lanche, dar almoço, cuidar pra que as crianças não se machuquem e aí entra também a aula de Inglês.

Professora G:

[Pesquisadora] Fique à vontade para responder as questões: Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/ Inglês):

Professora G: Fiz Letras: Português/Inglês e tenho pós em Língua Inglesa.

[Pesquisadora]: Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?

Professora G: O Curso de Letras não contribuiu em quase nada no meu trabalho com as crianças. Tudo o que sei aprendi no dia a dia com as crianças.

[Pesquisadora]: Que estudos realizou para a compreensão de Educação bilíngue? E como a definiria?

Professora G: Realizo leituras sobre Educação Bilíngue. Na universidade nenhum professor falou a respeito. Pra mim, Educação Bilíngue é toda escola adaptada para a língua inglesa.

[Pesquisadora]: Quanto tempo trabalha com crianças pequenas?

Professora G: Na Educação Infantil bilíngue da rede municipal, uns 6 anos. Em escolas privadas uns dez anos.

[Pesquisadora]: O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola?

Professora G: Os próprios alunos que fizeram trabalhar com crianças. Trabalhei com crianças maiores e vi que ali não era meu lugar, não tinha o mesmo diálogo. Não conseguia falar inglês com eles. Com os menores tive mais identificação.

[Pesquisadora]: Que ações podem ser realizadas para auxiliar o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil?

Professora G: Vídeos infantis em Inglês, músicas, historinhas, porque as crianças repetem os sons e cantam junto.

[Pesquisadora]: Que metodologias e abordagens são utilizados para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

Professora G: O método comunicativo- por meio de vídeos que introduzem o que se quer chamar atenção, de acordo com o projeto da semana.

[Pesquisadora]: Como as turmas de Educação Infantil são organizadas para o ensino de uma língua adicional?

Professora G:A secretaria organiza por faixa etária.

[Pesquisadora]: Quais os pontos positivos e negativos de crianças bem pequenas que frequentam escolas bilíngues e estão desenvolvendo a linguagem oral em um outro idioma?

Professora G:O ponto negativo não é nada. O ponto positivo é o contato com a cultura, a possibilidade de criar seu próprio desenvolvimento.

[Pesquisadora] Há mais alguma coisa que gostaria de falar?

É importante mostrar aos pais a possibilidade que o mundo oferece que vai além do que eles entendem educação como escola.

Professora H:

[Pesquisadora] Fique à vontade para responder as questões: Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/ Inglês):

Professora H: Sou formada em Letras – Inglês, participei de uns cursos da Megale e também fiz um curso no Arizona para a Educação Bilíngue.

[Pesquisadora]: Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?

Professora H: Não tive formação voltada para crianças na Educação Infantil o curso de Letras- Inglês.

[Pesquisadora]: Que estudos realizou para a compreensão de Educação bilíngue?

Professora H: Participei de alguns cursos sobre Educação Bilíngue com a Megale, oferecidos pela rede. Educação Bilíngue é uma educação que tem o objetivo de trabalhar dois idiomas e não só 1 idioma. E tudo o que envolve: questões culturais, do sujeito, políticas, da sociedade, não se restringe à escola. Na Educação Bilíngue duas línguas precisam ser valorizadas: a materna e a adicional, consideradas da mesma forma.

[Pesquisadora]: Quanto tempo trabalha com crianças pequenas?

Professora H: Quase 4 anos.

[Pesquisadora]: O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola?

Professora H: A escola. Mas sempre gostei de trabalhar com crianças pequenas.

[Pesquisadora]: Que ações podem ser realizadas para auxiliar o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil?

Professora H: Teria que ter um planejamento linguístico sobre como se comunicar em inglês, para que o aluno falasse a determinada fala, para se comunicarem entre eles. A língua planejada para ensinar, como o trabalho em duplas.

[Pesquisadora]: Que metodologias e abordagens são utilizados para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

Professora H: Uso do CLIL. A comunicação para o aprendizado. O vocabulário que surge através da aula. Por exemplo, ensino cores e a criança fala do sol. A língua vão aprender com a gente na aula e o que surge é incidental.

[Pesquisadora]: Como as turmas de Educação Infantil são organizadas para o ensino de uma língua adicional?

Professora H: Por idade.

[Pesquisadora]: Quais os pontos positivos e negativos de crianças bem pequenas que frequentam escolas bilíngues e estão desenvolvendo a linguagem oral em um outro idioma?

Professora H: Negativo nada. Positivo é a aprendizagem de uma língua, pois fazem categorizações, uso de elementos cognitivos para que eles usem a língua e eles aprenderem outros conteúdos na língua materna. Então, conseguem levantar hipóteses, fazer associações. E nem sempre será possível fazer a tradução.

[Pesquisadora] Há mais alguma coisa que gostaria de falar?

As escolas poderiam ter mais materiais disponíveis para os professores de Inglês, uma sala específica para as crianças estarem no “clima”. Poderia ter mais trocas, mais capacitações, de forma que habilitasse a trabalhar com a Educação Infantil, independente da língua, metodologias de ensino de língua adicional para a EI, como o CLIL, metodologias ativas.

Professora I:

[Pesquisadora] Fique à vontade para responder as questões: Qual é a sua formação para a docência em uma escola bilíngue (Português/ Inglês):

Professora I: Sou formada em Letras- Português/Inglês, em Pedagogia, fiz alguns cursos de Pós-graduação. Um deles é em Psicopedagogia.

[Pesquisadora]: Que disciplinas em sua formação inicial contribuíram para a docência na Educação Infantil?

Professora I: O estágio obrigatório no Ensino Fundamental durante o Curso de Letras me ajudou a conhecer o universo infantil, mesmo já formada pelo ensino médio em formação de professores. As disciplinas de Didática e Prática na Educação Infantil no Curso de Pedagogia foram muito importantes para o trabalho com as crianças.

[Pesquisadora]: Que estudos realizou para a compreensão de Educação bilíngue?

Professora I: Realizei estudos promovidos pela rede municipal de forma online na escola e participei de algumas palestras na Escola de Formação Paulo Freire sobre o ensino de língua inglesa para crianças, também participei de cursos de extensão e pós-graduação... Na Educação Bilíngue o sujeito vai além do domínio de um idioma. Há a integração com outras culturas, o conhecimento da língua adicional com foco na comunicação.

[Pesquisadora]: Quanto tempo trabalha com crianças pequenas?

Professora I: Trabalho há mais de 16 anos.

[Pesquisadora]: O que levou a trabalhar com esse público, escolha pessoal ou locação pela gestão da escola?

Professora I: Por ter cursado Pedagogia e ter experiência com crianças fui alocada pela gestão em turmas de Educação Infantil. Mas, eu também gosto desse segmento.

[Pesquisadora]: Que ações podem ser realizadas para auxiliar o desenvolvimento da oralidade na Educação Infantil?

Professora I: Mais atividades que favoreçam a escuta.

[Pesquisadora]: Que metodologias e abordagens são utilizados para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

Professora I: Método comunicativo, permitindo que a criança use o inglês em sala a maior parte do tempo.

[Pesquisadora]: Como as turmas de Educação Infantil são organizadas para o ensino de uma língua adicional?

Professora A: Por faixa etária, grupos de 4 anos e outro grupo de 5 anos.

[Pesquisadora]: Quais os pontos positivos e negativos de crianças bem pequenas que frequentam escolas bilíngues e estão desenvolvendo a linguagem oral em um outro idioma?

Professora I: Na Educação Infantil, percebo que as crianças gostam de falar inglês na sala e responder os comandos no idioma. No cotidiano elas vão usando o vocabulário aprendido naturalmente. Uma vez, uma mãe de uma aluna diz que ela é a professora de Inglês e nos ensina as palavrinhas aprendidas na escola.

[Pesquisadora] Há mais alguma coisa que gostaria de falar?

Poderia ter mais recursos disponíveis e mais capacitações para os professores de língua adicional da Educação Infantil trocarem ideias entre si. Por mais que se tente fazer isso na própria escola, com outros colegas de outras escolas poderia ampliar os conhecimentos sobre diferentes formas de trabalho.

APÊNDICE E - Transcrição das narrativas

Professora A

Pesquisadora: Fale-me sobre suas experiências acadêmicas sobre educação escolar bilíngue; como professora de língua adicional em turmas de Educação Infantil e o que falta para o professor de língua adicional realizar um bom trabalho para o desenvolvimento da oralidade em uma escola bilíngue:

Professora A

Minhas experiências acadêmicas foram em uma faculdade privada. Fiz Letras Português- Inglês. Depois, na mesma faculdade, fiz Pedagogia. Tenho proficiência em Língua Inglesa pela Cultura Inglesa e comecei a dar aulas em escolas com adultos. Foi depois que terminei a faculdade de Pedagogia que comecei a dar aula para crianças. E estou há 3 anos aqui nessa escola. Gosto muito de trabalhar aqui.

Na turma de Educação Infantil eu dou todas as matérias em Inglês. Aliás, menos formação católica e virtudes. Antes de trabalhar aqui eu fiquei 5 anos em uma escola americana, com foco totalmente internacional. Na escola americana só usa inglês o tempo todo e as crianças são de diferentes países. Na escola bilíngue usa o português e o inglês.

Aqui na escola bilíngue que atuo tem todos os recursos necessários para desenvolver a oralidade em língua inglesa: computador, mídia, televisão, jogos, livros. Com esse material pedagógico fica mais fácil trabalhar com as crianças. Os jogos são excelentes para desenvolver a oralidade, por exemplo, correlacionar os números, figuras, letras, por meio dos *cards*. Tem o *puzzle*, bingo, jogo da memória. E enquanto as crianças estão brincando eu circulo entre os grupos.

Professora B

Pesquisadora: Fale-me sobre suas experiências acadêmicas sobre educação escolar bilíngue; como professora de língua adicional em turmas de Educação Infantil e o que falta para o professor de língua adicional realizar um bom trabalho para o desenvolvimento da oralidade em uma escola bilíngue:

Professora B

Cursei Letras Português/Inglês na UFRJ e completei com um curso de pós-graduação em Educação Infantil. A única escola bilíngue que trabalhei é essa. É um sistema que leva a criança a aprender naturalmente. Mesmo que se perceba que as crianças da Educação Infantil não estejam produzindo tanto, elas estão assimilando. Quando elas chegam no Ensino Fundamental podemos perceber todo o trabalho feito na base.

As crianças na Educação Infantil são mais ouvintes, mas tem uma capacidade de compreensão muito rápido. Podemos achar que não estão aprendendo, mas elas estão e aos poucos dão o retorno de produção. Então temos que ser criativos e puxar pela aprendizagem delas pra aproveitar bem o tempo com elas.

Para que a oralidade seja melhor desenvolvida é preciso ter mais tempo efetivo com as crianças. As atividades precisam ser variadas e que possibilite a imersão no idioma, na hora da refeição, na hora das brincadeiras, com joguinhos lúdicos que estimulem a memória, como a batata quente (*hot potato*).

Professora C

Pesquisadora: Fale-me sobre suas experiências acadêmicas sobre educação escolar bilíngue; como professora de língua adicional em turmas de Educação Infantil e o que falta para o professor de língua adicional realizar um bom trabalho para o desenvolvimento da oralidade em uma escola bilíngue:

Professora C

Sou Engenheira Química pela UFRJ e recentemente estou cursando Pedagogia, na modalidade semipresencial. Sempre estudei em colégios bilíngues, fiz Cultura Inglesa, Intercâmbios, tenho grande experiência como aluna e quando recebi o convite pra trabalhar em uma escola bilíngue com Educação Infantil não tive como recusar. Disseram que eu tenho o perfil.

Então, estou há 5 anos trabalhando com crianças de 4 a 5 anos. Uso caixa de som na sala, todos os meus comandos são em inglês, falo em inglês com as crianças. Para o desenvolvimento da oralidade o primeiro passo é ouvir, depois o passo é fazer as crianças falarem, de forma que se sintam confortáveis, que se desenvolva a autonomia. Então, é intensificar nas *stories, talk, listen to English all time*. Só sinto falta de acompanhar as crianças nas atividades extra com outros professores, mas esse é o tempo que uso pra organizar a minha sala.

Professora D

Pesquisadora: Fale-me sobre suas experiências acadêmicas sobre educação escolar bilíngue; como professora de língua adicional em turmas de Educação Infantil e o que falta para o professor de língua adicional realizar um bom trabalho para o desenvolvimento da oralidade em uma escola bilíngue:

Professora D

Sou publicitária, tenho Pedagogia e fiz cursos de proficiência por Cambridge. A Pedagogia foi só pra formalizar o trabalho, mas aprendi muito mais nos cursos de extensão, principalmente, em *phonics*, que fiz em São Paulo. Minhas primeiras experiências com a educação bilíngue ocorreram na outra escola que eu trabalhava. Então, quando eu vim pra cá, já vim com uma bagagem.

Aqui estou na Educação Infantil há dois anos. Trabalho muito os sons com as crianças. Fico mais preocupada com em trabalhar os sons do que o significado. Acompanho o desenvolvimento da oralidade das crianças nas atividades, nas brincadeiras e quando elas não aprendem nada, desconfio que há uma questão cognitiva. Aí é importante indicar uma equipe multidisciplinar, uma psicopedagoga, uma psicóloga, porque o professor não dá conta sempre. Não sinto falta de nada, pois aqui na escola temos todo o apoio.

Professora E

Pesquisadora: Fale-me sobre suas experiências acadêmicas sobre educação escolar bilíngue; como professora de língua adicional em turmas de Educação Infantil e o que falta para o professor de língua adicional realizar um bom trabalho para o desenvolvimento da oralidade em uma escola bilíngue:

Professora E

Sou formada em Letras e foi dentro da prefeitura que conheci o que seria trabalhar com educação bilíngue. Na Educação Infantil, estou há três anos e percebo como é importante criar uma atmosfera para a criança aprender inglês. Então, uso os materiais que são disponibilizados para nós trabalharmos a oralidade. Adapto o que está disponível e me apoio na contação de histórias, por exemplo. Uso o big book da Stacey entre outras histórias de domínio público. Acho que os pais poderiam se envolver mais com o trabalho.

Professora F

Pesquisadora: Fale-me sobre suas experiências acadêmicas sobre educação escolar bilíngue; como professora de língua adicional em turmas de Educação Infantil e o que falta para o professor de língua adicional realizar um bom trabalho para o desenvolvimento da oralidade em uma escola bilíngue:

Professora F

Sou pedagoga, tenho formação em letras, pós-graduação. Em toda a minha formação não estudei nada da educação bilíngue. E dentro da prática, estou na escola pública bilíngue desde 2018 e vejo a escola bilíngue com todo mundo falando, a escola adaptada para a língua inglesa, com os títulos em português e em inglês em todos os cômodos. Acho que a direção também deveria ser formada em inglês e todo mundo falando em inglês.

No meu trabalho com a Educação Infantil e para desenvolver a oralidade sempre proponho atividades que as crianças possam dançar, cantar, trabalhar o lúdico, fazer com que gostem da língua, dou os comandos em inglês. É também fazer drills, muitas repetições. Os alunos gostam muito de fazer trabalhinhos. Sinto a falta de alguns materiais didáticos, de poder tirar mais cópias dos trabalhinhos para as crianças. Se tivesse um livro ou uma apostila ia ajudar muito mais, porque sistematizaria o ensino. Quando tem alunos com deficiência cognitiva na sala, aí que fica mais complicado, porque não sei se dou aula ou dou conta da criança que precisa da minha atenção mais individualizada. Um apoio é fundamental.

Professora G

Pesquisadora: Fale-me sobre suas experiências acadêmicas sobre educação escolar bilíngue; como professora de língua adicional em turmas de Educação Infantil e o que falta para o professor de língua adicional realizar um bom trabalho para o desenvolvimento da oralidade em uma escola bilíngue:

Professora G

Sou formada em Letras e tenho especialização em língua inglesa. Na minha formação acadêmica eu não aprendi nada sobre educação bilíngue. Estudei em uma faculdade privada e ela não me deu subsídios para trabalhar a educação bilíngue. Foi por meio da experiência. Sempre gostei de crianças, então, quando me ofereceram uma turma de Educação Infantil, vim pra essa faixa etária e assim estou há seis anos. As crianças da Educação Infantil gostam muito das aulas de inglês, porque eles brincam e falam em outra língua. Para trabalhar a oralidade uso muitos vídeos, músicas, historinhas. Sempre de acordo com o nível deles. A internet na escola faz falta. Ela é imprescindível para passar alguns vídeos do *youtube*. Agora se não tivesse internet, nem tv, adaptaria, traria fotos, revistas, faria desenhos no quadro, cartazes junto aos alunos. E se tivesse algum assistente para ajudar o professor, ainda mais quando a turma é cheia e tem alunos autistas, melhor seria o trabalho. O ideal na escola bilíngue é todo mundo bilíngue, falando as duas línguas. Sinto a falta disso na escola.

Professora H

Pesquisadora: Fale-me sobre suas experiências acadêmicas sobre educação escolar bilíngue; como professora de língua adicional em turmas de Educação Infantil e o que falta para o professor de língua adicional realizar um bom trabalho para o desenvolvimento da oralidade em uma escola bilíngue:

Professora H

A minha experiência começou em 2018 quando atuei em um EDI. Não tinha experiência na modalidade bilíngue. Passei a aprender sozinha em livros, na internet, pois não tinha nenhuma referência, nem apoio da rede. Quando fui para a segunda escola, também bilíngue, eu já tinha uma base e ainda mais do intercâmbio em que fiz. A minha experiência é voltada para a EI bilíngue, porque não existe carga horária de língua inglesa na Educação Infantil. Isso só acontece nas escolas bilíngues. Para lecionar, como disse, tive que buscar além de referências, porque não sou formada em Pedagogia, nem tinha essa experiência com crianças de 4 a 5 anos. Só em cursos de Inglês. Mas é outra realidade. Lá tem material, na escola pública não tem livro. Tem que se criar uma rotina. Falta para o professor de língua adicional realizar um bom trabalho na EI, apoio quanto aos fatores externos: falta um bom comportamento do aluno, pois a indisciplina atrapalha, quanto mais disciplinados é melhor o rendimento da turma; o número de alunos também atrapalha, porque fica difícil atender tantos alunos pequenos na mesma sala; o professor também tem dificuldades por conta de sua formação não ser voltada para essa realidade e a falta de recursos na escola, dificultando, assim, o desenvolvimento da comunicação.

Professora I

Pesquisadora: Fale-me sobre suas experiências acadêmicas sobre educação escolar bilíngue; como professora de língua adicional em turmas de Educação Infantil e o que falta para o professor de língua adicional realizar um bom trabalho para o desenvolvimento da oralidade em uma escola bilíngue:

Professora I

Sou formada em Letras e Pedagogia e acredito que um curso completa o outro para trabalhar com a língua inglesa na Educação Infantil. O ideal seria um curso de graduação voltado para essa especialidade. Mas, os cursos de pós-graduação podem atender, se a ementa do curso levar em consideração as necessidades da criança nesse segmento. Tento usar a criatividade e trabalhar a oralidade em língua inglesa sempre que possível, no horário das refeições, quando levo pra tomar leite ou na hora do almoço, na rotina em sala de aula, com os comandos, músicas, brincadeiras. Falta para o professor de língua adicional realizar um bom trabalho mais encontros com outros professores que atuam em outras escolas bilíngues, para trocarmos ideias. Entendo que quando a responsabilidade é de todos da escola, pesa menos para o professor e todos se sentem parte e afinal todos são parte da educação bilíngue.

APÊNDICE F - Observações das aulas

Professora A

Data da aula: 13/07/2022

Duração: 2 h/a

Faixa etária das crianças: 4 anos

Quantitativo de alunos na sala: 14

Conteúdo apresentado: Family member: Grandma

Habilidades desenvolvidas: Identificar as formas de organização familiar

Recursos utilizados:

Organização da sala de aula: Em grupos de 4 a 5 crianças elaboraram uma lembrança para a grandma (vovó).

Participação das crianças: Alunos interagindo com os colegas e com a professora

Metodologias/Estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade: Story time (Contação de estória), uso de músicas

Descrição das atividades:

-Organização de um círculo no chão; música de saudação “Hello, how are you?”, pergunta de quantos boys e girls vieram pra aula; janelinha do tempo (What’s the weather like?); contação de estória sobre a família com ênfase na grandma (avó), atividade de confecção de uma lembrança impressa em folha A4.

Professora B

Data da aula: 13/07/2022

Duração: 2h/a

Faixa etária das crianças: 5 anos

Duração: 2 h/a

Faixa etária das crianças: 5 anos

Quantitativo de alunos na sala: 12

Conteúdo apresentado: Letter “A”

Habilidades desenvolvidas: Reconhecer o som “A”

Recursos utilizados: Música, cartazes com imagens de objetos que começam com “A”- Apple, Apron,...

Participação das crianças: Alunos mais receptivos aos comandos da professora

Metodologias/Estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade: Música do ABC

Descrição das atividades:

A professora colocou no rádio a música do ABC, apresentou a letra “A” e mostrou alguns cartazes com imagens com objetos que começam com essa letra. Depois, foram entregues folhas de ofício para as crianças desenharem . As imagens foram recolhidas e a professora exibiu para o grupo na rodinha.

Professora C

Data da aula: 13/07/2022

Duração: 2h/a

Faixa etária das crianças: 5 anos

Duração: 2 h/a

Quantitativo de alunos na sala: 15

Conteúdo apresentado: *Feelings* (sentimentos)- Happy (feliz) e Sad (triste)

Habilidades desenvolvidas: Identificar os sentimentos

Recursos utilizados: Pôsteres

Participação das crianças: Alunos interagiram com a professora e os colegas

Metodologias/Estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade: Manipulação de pôsteres- I am happy (Estou feliz) e I am sad (Estou triste)

Descrição das atividades: Na rodinha, a professora iniciou a aula cantando com as crianças a música “Good Morning”. Em seguida, mostrou pôsteres de uma criança feliz e de uma criança triste. Depois, perguntou individualmente: “How are you feeling today?” (Como você está se sentindo hoje?). As crianças manipularam os posteres e responderam a pergunta. Na mesa de atividades, coloriram a imagem do rosto como estavam se sentindo.

Professora D

Data da aula: 20/09/2022

Duração: 2h/a

Faixa etária das crianças: 5 anos

Duração: 2 h/a

Quantitativo de alunos na sala: 18

Conteúdo apresentado: Frog (sapo), Princess (princesa)

Habilidades desenvolvidas: Participar de situações de escuta para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais

Recursos utilizados: Big book: The Princess and the frog

Participação das crianças: Alunos interagindo com a história, com a professora e os colegas de turma

Metodologias/Estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade: Contação de histórias

Descrição das atividades: A professora pediu para as crianças sentarem em uma rodinha. Pegou o livro *The Frog and the princess* e perguntou às crianças o que elas estavam vendo. Os alunos responderam um sapo e uma princesa e a professora leu em inglês o título do livro. A professora contou a história, destacando sempre quando aparecia a “*princess*” e o “*frog*”. No final da história, perguntou se as crianças gostaram e pediu que desenhassem livremente alguma cena do livro.

Professora E

Data da aula: 20/09/2022

Duração: 2h/a

Faixa etária das crianças: 5 anos

Quantitativo de alunos na sala: 15

Conteúdo apresentado: “P”

Habilidades desenvolvidas: Reconhecer o som do “P”

Recursos utilizados: Cartões

Participação das crianças: Foi trabalhado com as crianças a percepção auditiva

Metodologias/Estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade:

Descrição das atividades: Os alunos estavam sentados em três mesas. A professora nomeou cada mesa por uma cor: blue team (time azul), red team (time vermelho) e green team (time verde). A professora fez a chamada e mostrou a letra “P” em um cartão grande. Apresentou o som e mostrou cartões com imagens de alguns objetos: pencil, pen, pizza, panda, pig, destacando o som do p. Colocou o vídeo do youtube “how to say the p sound” na tv da sala. Os alunos coloriram uma folha.

Professora F

Data da aula: 22/05/2023

Duração: 2h/a

Faixa etária das crianças: 4 e 5 anos

Quantitativo de alunos na sala: 19

Conteúdo apresentado: necklace, revisão das cores

Habilidades desenvolvidas: Desenvolver a escuta, coordenação motora e criatividade

Recursos utilizados: Big book: “Water Lily”

Participação das crianças: As crianças repetiram o vocabulário apresentado pela professora, ouviram a história e montaram um necklace (cordão) .

Metodologias/Estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade: Contação de histórias

Descrição das atividades: Os alunos estavam sentados em suas cadeiras e a professora contou a história da “Water Lily”. Depois, voltou em algumas cenas do livro e lembrou as cores com as crianças que repetiram o vocabulário: blue, red, yellow, black, orange, green. Distribuiu barbante e macarrão para as crianças confeccionarem uma necklace (cordão). As crianças pintaram com uma das cores revisadas na aula. A professora acompanhou e ajudou as crianças nessa montagem.

Professora G

Data da aula: 24/05/2023

Duração: 2h/a

Faixa etária das crianças: 4 anos

Quantitativo de alunos na sala: 20

Conteúdo apresentado: colour black, pot

Habilidades desenvolvidas: Desenvolver o listening (escuta)

Recursos utilizados: Big book: “The magic pot”, guache, folha com o desenho de um pote

Participação das crianças: As crianças ouviram a história e coloriram uma folha com guache preto

Metodologias/Estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade: Contação de histórias

Descrição das atividades: Os alunos estavam sentados em suas mesas e a professora falou que iria contar a história do “magic pot”. A professora destacou que é um pote mágico e por isso as crianças tinham que prestar muita atenção. A professora contou a história e distribuiu uma folha com o desenho de um pote e explicou que seria pintado com guache black como estava na historinha. No final, colocou a atividade realizada pelas crianças no mural da sala.

Professora H

Data da aula: 04/07/2023

Duração: 2h/a

Faixa etária das crianças: 5 anos

Quantitativo de alunos na sala: 20

Conteúdo apresentado: Human body

Habilidades desenvolvidas: Reconhecer as partes do corpo humano em Inglês

Recursos utilizados: Quebra-cabeça do corpo humano, vídeo,

Participação das crianças: As crianças interagiram com a professora e os colegas de turma

Metodologias/Estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade: Uso de músicas e brincadeiras

Descrição das atividades: A professora iniciou a aula saudando a turma: “Good morning”, ligou a tv e passou dois vídeos para as crianças assistirem e cantarem juntas as músicas “How is the weather today?”. “Hello, hello” e “Let’s look outside”. Perguntou como estava o tempo e as crianças repetiram com a professora “It’s sunny”. Depois, fez uma brincadeira com as crianças pedindo para os “boys” se levantarem e depois as “girls”. Revisou as cores, pedindo para cada criança tirar um palitinho do pote e dizer a cor em inglês que tirou. Distribuiu uma folha para os alunos desenharem e quando concluíram, a professora deixou os alunos brincarem livremente com os brinquedos disponíveis na sala.

Professora I

Data da aula: 04/07/2023

Duração: 2h/a

Faixa etária das crianças: 4 anos

Quantitativo de alunos na sala: 13

Conteúdo apresentado: Formas geométricas- circle e rectangle, colours- yellow, blue, green, white

Habilidades desenvolvidas: Reconhecer as formas geométricas

Recursos utilizados: cartaz, folha com a imagem da bandeira do Brasil

Participação das crianças: As crianças interagiram com a professora e os colegas de classe

Metodologias/Estratégias usadas para o desenvolvimento da oralidade: Repetição de vocabulário, música

Descrição das atividades: A professora iniciou a aula com a “rotina” da turma: Cantou com as crianças a música “Good morning”, contou em inglês com as crianças quantos “boys” e “girls” vieram pra aula, e perguntou como estavam se sentindo “How are you feeling today?”. Depois, colocou um cartaz com a bandeira do Brasil no quadro e enfatizou as formas geométricas “circle” e “rectangle”. Pediu para que as crianças identificassem na sala de aula essas formas. Perguntou às crianças as cores da bandeira e realizou um exercício de repetição do vocabulário- yellow, blue, green, white. Distribuiu uma folha para as crianças colorirem a bandeira do Brasil.