UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE

HEIDI SIRLEI DE OLIVEIRA LIMA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA QUE LECIONAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um diálogo entre a formação e a docência

ILHÉUS – BAHIA
2022

HEIDI SIRLEI DE OLIVEIRA LIMA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA QUE LECIONAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um diálogo entre a formação e a docência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Elizabete Souza Couto

ILHÉUS-BA
2022

L732 Lima, Heidi Sirlei de Oliveira.
Formação de professores de língua inglesa que lecionam na educação infantil: um diálogo entre a formação e a docência / Heidi Sirlei de Oliveira Lima . – Ilhéus, BA: UESC, 2022.
138f. : il.; anexos.

Orientadora: Maria Elizabete Souza Couto
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação – PPGE.
Inclui referências e apêndice.

1. Professores – Formação. 2. Educação infantil . 3. Língua inglesa. I. Título.

CDD 370.71

HEIDI SIRLEI DE OLIVEIRA LIMA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA QUE LECIONAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um diálogo entre a formação e a docência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 24 de agosto de 2022.

Profa. Dra. Maria Elizabete Souza Couto
UESC/PPGE
(Orientadora)

Profa. Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves
UESC/PPGE
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima
UESB
(Examinador Externo)

AGRADECIMENTOS

"Até aqui nos ajudou o Senhor" (I Sm 7, 12). Primeiramente agradeço a Deus pelo sustento, amor em toda minha vida pessoal, acadêmica e profissional, permitindo que eu chegasse até aqui, mesmo com todos as pedras que apareciam no caminho.

Ao meu pai, Ailton, minha mãe, Raquel, e minha irmã, Christi Hellen, por serem minha base, me apoiarem, ajudarem, incentivarem e serem sempre os primeiros a tentarem me reerguer, não importa o que aconteça.

Ao meu namorado, Roque, por seu amor e por estar sempre ao meu lado me dando todo suporte, paciência, cuidado e me incentivando, mesmo que isso implicasse na minha ausência.

À minha tia Dete, ao meu tio Raimundo (*in memoriam*) e à minha prima Sirlene, por não medirem esforços por mim e sempre estarem presentes na minha vida.

A todos os meus amigos, Elizabeth Silva, Laís Costa, Jhonatan Carvalho, Clarissa Melo, Cristina Araújo, Erica Andrade, Thaís Costa, Naiane Ferreira Thaiane Santos e Elizete Conceição por estarem sempre torcendo, me auxiliando quando preciso e por terem contribuído direta ou indiretamente na minha pesquisa. E em especial a Thalisson Maceste pela preocupação, incentivo e conselhos.

À Tânia Regina e Daniela Barbosa por toda compreensão e ajuda nas minhas atividades na escola desde o processo seletivo até a finalização do mestrado.

À minha orientadora, profa. Dra. Maria Elizabete Souza Couto, por toda paciência, ensinamentos, responsabilidade e compromisso não só com a orientação desta pesquisa, mas com as suas orientandas e orientandos.

Aos meus baixinhos, as crianças com quem desenvolvi trabalhos de Língua Inglesa e se tornaram motivação e interesse para que eu estudasse e pesquisasse mais sobre LIC desde a graduação.

Às colegas do grupo de estudos, orientandas de Beta, em especial a Juciene Dias, Adriana Costa, Carla Conceição Elane Conceição e Luciene Rosa por toda a ajuda que tive em todo esse processo de construção e reconstrução de conhecimento.

A todos os meus colegas da turma VII que estiveram juntos nesse processo e que me ajudaram muito, em especial a Lilian Menezes, Stephanie Santana, Luana Melo e Marilu Borba.

Aos professores e professoras do PPGE/UESC pelo compromisso com a educação e por, assim, contribuírem na minha formação.

A Silmara Aguiar, que sempre foi muito educada, paciente e sempre esteve disposta a ajudar e se preocupar com os alunos do curso.

À profa. Dra. Cândida Maria Santos Daltro Alves e ao prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima por aceitarem participar da banca e contribuir com os seus conhecimentos para concluir esta pesquisa.

À Escola dos Milagres e, mais especificamente, à professora Rute, que prontamente, aceitou e sempre esteve disposta a participar desta pesquisa, contribuindo com suas experiências docentes.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA QUE LECIONAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um diálogo entre a formação e a docência

RESUMO

Um dos grandes desafios dos licenciados em Língua Inglesa (LI) é começar a docência com crianças na Educação Infantil (EI), pois não são habilitados para lecionar nessa etapa, visto que já acontece a oferta do ensino da LI em algumas escolas da rede particular, atendendo, assim, o movimento da sociedade, acreditando que as crianças apresentam facilidade em aprender uma língua estrangeira. Esta pesquisa teve como objetivo analisar os conhecimentos necessários à formação dos professores de LI para lecionar na EI e consiste numa pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso. Para a realização da pesquisa, foi feito um mapeamento das escolas da rede particular na cidade de Ilhéus que ofertam a Língua Inglesa na Educação Infantil, a partir de *sites* e redes sociais das escolas. Em seguida, começou o contato por meio de telefone e *e-mail*. Nesse movimento, foi realizada a pesquisa com uma professora, identificada como Rute, por meio de contatos pelo *WhatsApp* e pela Plataforma do *Google Meet* devido ao contexto pandêmico. Para a produção do material empírico, foram realizados a entrevista semiestruturada e o acompanhamento e discussão do planejamento com a Rute, com seis encontros na Plataforma *Google Meet*. O material produzido na pesquisa foi analisado por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Assim, inferimos que os professores de Língua Inglesa necessitam construir conhecimento do conteúdo (Língua Inglesa) e saber como ensiná-lo, o que constitui o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014), fazendo a conexão com o 'como', 'por que e 'para que' ensinar. A criança, desde pequenina, precisa perceber o lugar de cada conteúdo na sua aprendizagem, precisa de pistas, dicas, contexto etc. Tal situação aconteceu nas atividades planejadas por Rute, quando ofereceu pistas às crianças e elas logo rememoraram o conteúdo e suas aprendizagens. Na EI, a criança está no momento de construir conceitos a partir do seu lugar social e cultural, uma fase caracterizada pela possibilidade de representar objetos ou acontecimentos por meio de símbolos como o jogo simbólico, a imitação, a dança, a coreografia, o desenho e a linguagem (PIAGET, 1998). Estes e os demais conhecimentos estudados por Shulman (2014) e Tutida (2016) são importantes para a docência, e na EI é necessário conhecer como a criança começa a construir sua aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo, e o estar com o outro (família, vizinhos, colegas), desenvolvimento das relações afetivas e sociais. E, para o produto educacional, foram elaboradas duas sequências de atividades, considerando os campos de experiências (BRASIL, 2018; BUSS-SIMÃO, 2016) e os objetivos de aprendizagens (BRASIL, 2018). Espera-se que o desenvolvimento dessas sequências, que são ideias, possa contribuir com a formação dos professores e suas práticas docentes no planejamento de atividades de Língua Inglesa com crianças, na Educação Infantil.

Palavras-chave: formação de professores; educação infantil; língua inglesa.

TRAINING OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS WHO TEACH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

One of the greatest challenges for licensed English Language (EL) teachers is to start working with children in early childhood education, as they are not qualified to teach at this stage of education. There is already the offer of EL teaching in some private schools, thus meeting the movement of society in believing that children have an ease in learning a foreign language. This research aims to analyze the knowledge needed for EL teachers training to teach in early childhood education. It is a research with a qualitative approach using a case study method. To carry out the research, a mapping was done about the private schools in the city of Ilhéus that offer the teaching of English Language in early childhood education, what was carried out based on the schools' websites and social networks. Then the contact began via phone and email. In this movement, a school from the private education system was selected to carry out the research. Even in times of remote teaching, contacts with the teacher, who was identified here as Ruth, were made through *WhatsApp* and the *Google Meet* Platform. For the empirical material, it was conducted a semi-structured interview, besides the monitoring and discussion of the planning with Rute, which totalled six meetings. The material produced in the research was analyzed through Content Analysis (BARDIN, 1977), which gave rise to the following categories: teacher training, English for children and teacher knowledge. With the interpretation of this material, we inferred that the English teachers need to build content knowledge and to know how to teach it, namely pedagogical content knowledge (SHULMAN, 2014), making the connection with how, why, and what to teach for. The child, from an early age, needs to understand the place of each content in its learning; it needs clues, tips, context, etc. This situation happened in Ruth's classes when she offered clues to the children and they soon recalled the content and their learning. In early childhood education, the child is at the moment of constructing concepts from its social and cultural place, in a phase characterized by the possibility of representation of objects or events through symbols such as symbolic play, imitation, dance, choreography, drawing and language (PIAGET,1998). This moment is when the child begins to 'tell' and 'recreate' the stories that it heard. This and the other types of knowledge studied by Shulman (2014) and Tutida (2016) are important for teachers. In early childhood education is necessary to know how the child begins to build its learning (the cognitive development) and is with the other – family, neighbors, classmates (development of affective and social relationships). For the educational product, two sequences of activities were prepared, considering the fields of experience (BRASIL, 2018; BUSS-SIMÃO, 2016) and learning objectives (BRASIL, 2018). It is expected that the development of these sequences, which are ideas, will contribute to the training of teachers and their teaching practices in English language classes with children in early childhood education.

Keywords: teachers training; early childhood education; English language.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
Anfope	Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação
APCN	Apresentação de Propostas de Cursos Novos
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLIL	Content and Language Integrantes Learning
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
CNE/ CP	Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
CREDIF	Centre de Recherche et d´Étude pour La Diffusion du Français
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
EI	Educação Infantil
FELICE	Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LI	Língua Inglesa
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LIC	Língua Inglesa para Crianças
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde

PAC	Projeto Acadêmico Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPG	Programa de Pós-Graduação
PR	Paraná
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SD	Sequência Didática
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFP	Universidade Fernando Pessoa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista em Franca
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – BDTD: Publicações de teses e dissertações sobre LIC no Brasil 59
Quadro 2 – BDTD: As pesquisas nos programas de Pós-Graduação em educação sobre a LI na EI 60
Quadro 3 – Subdivisão dos bairros da área urbana 70
Quadro 4 – Escolas da rede particular dos bairros da área urbana de Ilhéus 72
Quadro 5 – A pesquisa em tempos de ensino remoto 77
Quadro 6 – Codificação dos dados 80
Quadro 7 – Categorização dos dados 82
Quadro 8 – Unidades de Registro de eixos Temáticos da categoria Formação Docente 82
Quadro 9 – Unidades de Registro de eixos Temáticos da categoria Inglês para Crianças 83
Quadro 10 – Unidades de Registro de eixos Temáticos da categoria Conhecimentos dos Professores 84
Quadro 11 – Atividades propostas por Rute 100
Quadro 12 – Atividades realizadas por Rute na EI 116
Quadro 13 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas 119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Línguas com mais falantes nativos 33
Figura 2 – Línguas com mais falantes (nativos e não-nativos) 34
Figura 3 – Características desejáveis ao professor de LEC..... 43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO DOCENTE 18
1.1 Os professores da Educação Infantil 24
1.2 Os cursos de formação: Letras e Pedagogia 31
1.3 A Língua Inglesa na Educação Infantil 33
1.3.1 Saberes esperados aos professores de LI na EI 42
1.4 Contribuições de outras pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação 57
CAPÍTULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO 67
2.1 O contexto da pesquisa: pandemia do novo coronavírus 67
2.2 Local da pesquisa: as escolas na cidade de Ilhéus 70
2.3 Participantes da pesquisa 74
2.3.1 As professoras de Língua Inglesa 74
2.3.2 A participante da pesquisa e a atuação profissional 76
2.3.2.1 *A escola e o contexto dos planejamentos de atividades* 78
2.4 A análise dos dados 79
CAPÍTULO 3 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS DE RUTE 89
3.1 Formação docente 89
3.2 Inglês para Crianças 92
3.3 Conhecimentos dos Professores 95
3.4 A construção do produto educacional 116
CONSIDERAÇÕES 122
REFERÊNCIAS 125
ANEXO A –FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PARTICIPANTE/PROFESSORA ... 135
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE . 136
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL 138

INTRODUÇÃO

Com a conclusão do curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa, alguns profissionais se deparam com um grande desafio: lecionar Língua Estrangeira (LE) na Educação Infantil. Isso porque esses profissionais não são preparados para lecionar a esse público, mesmo tendo a formação mais indicada, por se tratar de um curso que permite a docência de línguas. Conforme as regulamentações da educação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996[1]); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998[2]); Resolução CNE/CP nº 1/2006[3] (BRASIL, 2006) – que normatizam, orientam e sugerem possibilidades para o desenvolvimento da docência nessa etapa da Educação Básica, é exigida a formação em Pedagogia. Entretanto, quando as escolas oferecem a Língua Inglesa (LI) para as crianças, não é tarefa do profissional de Pedagogia propor atividades de LI, mas do profissional formado em Letras[4] com habilitação em Língua Estrangeira (LE).

Na cidade de Ilhéus-BA, existem algumas escolas da rede particular que ofertam pelo menos uma Língua Estrangeira, mais precisamente, a LI, na Educação Infantil (EI). Nessa condição, enquanto professora de Língua Inglesa na Educação Infantil, inicialmente, tinha dificuldades em planejar, dinamizar os encontros com as crianças, deixar as atividades mais atrativas e lúdicas, escolher materiais para que as crianças aprendessem com facilidade e brincando.

Esses fatores me motivaram, desde a graduação em Letras, a pesquisar e estudar mais sobre a LI na EI, visto que percebi que os conhecimentos que possuía ainda não davam conta de realizar um planejamento para a aprendizagem das crianças. Nessa trajetória, conheci profissionais que partilhavam dos mesmos desafios e angústias por não ter um conjunto de teorias e práticas para trabalhar com crianças. E, para a busca de uma solução, precisamos compreender a formação acadêmica e que, nessa formação, é preciso construir uma base de

---

[1] LDB/1996, que "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

[2] RCNEI: "O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

[3] Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

[4] O curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), por exemplo, prepara profissionais para dominarem o uso da Língua Estrangeira para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

conhecimentos para que a docência na Educação Infantil seja satisfatória. Nesse sentido, recentemente fui aprovada no SISU e estou cursando a Pedagogia, como possibilidade de ampliar meus conhecimentos sobre a infância, o conhecimento pedagógico e como uma criança aprende.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) inclui a oferta do ensino de Língua Estrangeira apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e essa língua ofertada, na maioria das vezes, é a inglesa. No entanto, já podemos observar alguns avanços dessa lei em algumas cidades. Exemplo disso é a cidade de Ilhéus, cujo Plano Municipal de Educação – PME, Lei nº 3.629/2015 (ILHÉUS, 2015), contempla o ensino de Língua Inglesa em todo o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) como estratégia a ser alcançada até o ano de 2020, mas ainda não o contempla na Educação Infantil, enquanto que muitas escolas da rede particular da cidade já o oferecem.

Em contrapartida, ainda não há, para esses profissionais, a oferta de disciplinas como Língua Estrangeira para crianças nos cursos da graduação e da pós-graduação específicas ao ensino de LI para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso pode ser observado no Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras (UESC, 2012)[5] e no Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UESC, 2012)[6] da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Mesmo sem uma preparação para trabalhar com a respectiva área de atuação, muitas escolas já oferecem encontros para a aprendizagem da Língua Inglesa para esse público, na tentativa de conciliar os conhecimentos que possui da Língua Estrangeira com o processo de ensino-aprendizagem das crianças, mas com uma prática docente sem fundamentação teórica, pois se torna um ensino aleatório; não se sabe ‘o que’, ‘como’ e ‘por que’ ensinar Inglês a essas crianças e como a criança aprende.

Percebe-se aí a necessidade de uma formação aos professores que centre os estudos em processos teóricos e práticos considerando os conhecimentos da língua e do desenvolvimento infantil para trabalhar a LI na Educação Infantil, para que estejam mais preparados com estudos, métodos e materiais didáticos voltados para as crianças dessa etapa educacional.

Assim, partimos do pressuposto de que o professor não tem a preparação e nem a formação necessária para lecionar Língua Estrangeira para Crianças (LEC), mas precisa buscar

---

[5] Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf. Acesso em: 7 ago. 2020.

[6] Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/pedagogia/pac_pedagogia_2013.1.pdf. Acesso em: 7 ago. 2020.

a formação continuada, pois há a procura desse profissional e há a oferta de LEC nas escolas particulares na cidade de Ilhéus. Sendo assim, temos como questão de pesquisa: quais conhecimentos são necessários à formação dos professores de Língua Inglesa para lecionar na Educação Infantil?

Em virtude dos argumentos apresentados, este estudo se faz necessário, pois possibilita discutir e investigar mais acerca do tema para que a LI na EI passe a ter um caráter de aprendizagem correspondente ao público atendido e auxilie os professores em sua formação e prática docente em Ilhéus-Ba, na oferta de Língua Inglesa com qualidade para crianças.

Ao saber escolher metodologias apropriadas a cada especificidade das crianças e conseguir criar metodologias que correspondam a cada situação e realidade da turma, de acordo com o que se propõe a trabalhar em sala de aula, o professor poderá facilitar, incentivar e proporcionar mais interesse para que aconteça a aprendizagem de uma Língua Estrangeira e, consequentemente, o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem.

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo analisar os conhecimentos necessários à formação dos professores de Língua Inglesa para lecionar na Educação Infantil. Para isso, tivemos os seguintes objetivos específicos: identificar as escolas que oferecem a Língua Inglesa (LI) na Educação Infantil (EI); identificar os conhecimentos necessários para lecionar a Língua Inglesa na Educação Infantil; identificar a formação e as práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem da LEC; revisitar as pesquisas já realizadas nos cursos de pós-graduação em educação *stricto sensu* acerca da LI na EI; e propor sequências de atividades como possibilidade de aprendizagem da Língua Inglesa na Educação Infantil.

Nesse sentido, se os conhecimentos necessários à formação dos professores de Língua Inglesa para lecionar na Educação Infantil contribuem para o planejamento de atividades, então, o desenvolvimento dessas atividades com as crianças pode garantir a aprendizagem da Língua Inglesa desde a infância.

A presente dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro apresenta a discussão referente à formação docente: os saberes, conhecimentos dos professores e os cursos de formação da Pedagogia e de Letras; argumentamos ainda sobre o surgimento do ensino de Inglês no Brasil e os marcos legais desse ensino, bem como sobre a presença da Língua Inglesa na Educação Infantil e os saberes esperados dos professores de línguas que atuam com crianças; e finalizamos com uma revisão de literatura com as contribuições de pesquisas sobre LI na EI nos programas de Pós-Graduação em Educação.

No segundo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, o estudo de caso por meio da abordagem qualitativa, no qual relatamos as discussões feitas com a professora e

participante, Rute, sobre seus encontros e o planejamento das atividades de Língua Inglesa para as crianças da Educação Infantil em uma escola da rede particular da cidade de Ilhéus e, dessas, selecionamos a turma de crianças de cinco anos para acompanhar e, em seguida, elaborar o produto educacional. Ainda nesse capítulo, discutimos sobre as dificuldades, as mudanças e os avanços da pesquisa diante do contexto da pandemia da Covid-19.

E, no último capítulo, apresentamos a análise de dados realizada a partir das transcrições dos encontros realizados por meio da Plataforma *Google Meet*, com Rute, que incluem os seus relatos sobre o planejamento de atividades em todas as turmas da Educação Infantil e sobre suas práticas docentes na EI. Em um dos encontros, também aconteceu a entrevista realizada com Rute sobre sua formação e práticas educacionais enquanto professora de Língua Inglesa na Educação Infantil. Assim, discutimos as implicações da formação docente nas práticas da professora Rute.

Por fim, trazemos as Considerações Finais com o objetivo de responder a nossa questão de pesquisa por meio dos dados obtidos na pesquisa, relacionados com a fundamentação teórica, que contribuíram para a compreender o lugar da Língua Inglesa (LI) na Educação Infantil (EI). Além disso, esperamos que essas discussões fomentem outros estudos e auxiliem os professores que lecionam LI na EI.

CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo está organizado em quatro seções, com o objetivo de discutir sobre a formação dos professores na Educação Infantil: na primeira seção, argumentamos sobre os saberes, conhecimentos dos professores; na segunda, tratamos dos cursos de formação de Pedagogia e Letras; na terceira, do ensino de Inglês no Brasil, os marcos legais desse ensino e os saberes esperados dos professores que atuam com crianças e, na quarta, realizamos uma revisão de literatura com as contribuições de pesquisas sobre LI na EI nos programas de Pós-Graduação em Educação.

A formação de professores vem sendo estudada e discutida ao longo das últimas décadas com o intuito de reformar e melhorar o cenário educacional tanto para o ensino quanto para a formação dos docentes (TARDIF, 2000). Esses estudos trouxeram discussões sobre autonomias, legitimidades, conhecimentos e competências profissionais para que, ao longo dos anos, fosse possível construir uma base de conhecimentos para o ensino.

Nesse contexto, Pimenta (2012) assevera que os estudos sobre a formação inicial e continuada ganharam forças nas pesquisas a partir dos anos 1990, aqui no Brasil, visto que, até este período, a formação dos professores não correspondia mais às demandas sociais, educacionais, e as práticas docentes pouco colaboravam para a escassez do fracasso escolar e da produção das desigualdades sociais. Nesse sentido, as discussões sobre a construção da identidade profissional do professor entraram em pauta com a finalidade de valorizar, principalmente, os saberes que caracterizavam a docência.

Um dos primeiros estudos sobre saberes docentes foi realizado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), pesquisadores canadenses. Os autores mostraram que a relação entre os professores e os saberes não se restringia à transmissão de conhecimentos que já eram construídos, mas que as práticas dos docentes compunham diferentes saberes, oriundos da formação profissional, que os professores mantinham diferentes relações.

O primeiro saber, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) chamaram de saberes profissionais, que seriam os saberes adquiridos nas instituições de formação docente (inicial e continuada) da prática docente e pedagógica. O segundo saber são os saberes das disciplinas que integram as práticas docentes por meio dos diversos campos dos conhecimentos sob forma de disciplina (como a literatura e a matemática) nas instituições de Ensino Superior.

O terceiro são os saberes curriculares que são adquiridos no decorrer da docência por meio dos programas escolares e indicam o que os profissionais devem aprender e aplicar, como os conteúdos, os objetivos e métodos. E, por fim, e não menos importante, os autores

acrescentam o quarto saber, que seria o da experiência, oriundo do exercício da própria prática dos docentes no trabalho cotidiano individual e coletivo.

Enquanto que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) destacam os saberes docentes já decorrentes da formação (inicial e continuada) e das práticas profissionais dos professores, Pimenta (2012) destaca os saberes da docência que precisam ser mobilizados nos cursos de formação inicial.

O primeiro saber da docência, indicado por Pimenta (2012), está relacionado com o que os alunos – futuros professores – já possuem quando iniciam a formação inicial, que são os saberes da experiência. Estes referem a quatro tipos de saberes da experiência do graduando: 1 - os saberes que possuem sobre os professores, suas práticas e suas contribuições em sua trajetória escolar enquanto eram alunos; 2 - os saberes que possuem sobre os professores por meio das construções e perspectivas sociais, bem como os estereótipos reproduzidos pelas mídias; 3 - os saberes da experiência a partir das práticas docentes de alguns alunos, que já foram docentes por meio do magistério, mas que não se reconhecem em sua profissão por verem o professor na visão de alunos; e 4 - os saberes da experiência "que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática , mediatizada pelo de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores" (PIMENTA, 2012, p. 22). Estes estão em outro nível, visto que os professores refletem e constroem constantemente suas práticas e, consequentemente, suas identidades.

Para Pimenta (2012), os saberes da experiência não podem ser desconsiderados na formação do futuro professor, pois oferecem subsídios para a representação e construção e reconstrução da identidade docente para que os estudantes – futuros professores – passem a se ver como professores de fato e não mais com a visão de alunos. Ou seja, para que percebam que somente os saberes da experiência não bastam para a sua formação docente.

Todavia, Marcelo García (1999) já havia ressaltado que os alunos iniciavam a formação docente com conhecimentos, crenças e concepções interiorizadas sobre o ser professor, o ser aluno, bem como o papel da escola. E que pesquisas também já relatavam que os programas de formação pouco contribuíam no desenvolvimento do conhecimento desses profissionais.

Esse conhecimento, de acordo com Pimenta (2012), é o segundo saber dos saberes da docência e ele possui três estágios: o primeiro é a informação; o segundo é a classificação, a análise e a contextualização da informação; e o terceiro é a inteligência, a sabedoria ou a consciência. Significa dizer que, ao possuir uma informação, refletir, analisá-la criticamente e transformá-la em novas formas de existência de humanização significa possuir o poder do conhecimento e ter condições para produzi-lo.

Além dos saberes da experiência e do conhecimento, que são necessários, há os saberes pedagógicos, o terceiro saber docente. Os saberes pedagógicos referem-se ao saber ensinar, refletir sobre o que se faz. E podem, segundo Pimenta (2012), colaborar com a prática docente por meio da mobilização de situação-problema do cotidiano escolar, com a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, Franco (2016, p. 545) contribui ao dizer que os saberes pedagógicos são aqueles "que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas".

Para Pimenta (2012, p. 26), os saberes docentes vêm sendo trabalhados, na história da formação dos professores, "[...] como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia" e salienta que, para a superação da fragmentação dos saberes ocorrer, as ciências da educação precisam tomar como ponto de partida a prática dos formados, ao invés de partir dos saberes diversos constituídos por eles. Ou seja, é preciso reinventar os saberes, na formação de professores, "a partir da prática social de ensinar" (PIMENTA, 2012, p. 27).

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental, que é o de contribuir para esse processo de humanização por meio da interação, discussão crítica desses conhecimentos e criando situações de socialização das práticas para que todos cresçam na escola, seu local de vida profissional. E os professores são essenciais para a socialização de práticas pedagógicas que atendam essas expectativas da aprendizagem e construção social das crianças.

Ainda no final do século XX, Shulman[7] (2014) defendeu a base de conhecimento com sete categorias, as quais são necessárias para compreensão do professor e para promover a compreensão dos alunos:

> • conhecimento do conteúdo;
> • conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
> • conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como 'ferramentas do ofício' para os professores;
> • conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
> • conhecimento dos alunos e de suas características;

[7] SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Esta foi a primeira publicação em língua inglesa. Em 2014, este artigo foi publicado em língua portuguesa:
SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article /view/293/297.

> • conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
> • conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014, p. 206).

Dessas categorias, quatro Marcelo García (1999) corrobora a partir de estudos de diversos autores: conhecimento psicopedagógico; conhecimento do conteúdo; conhecimento didático do conteúdo; e conhecimento do contexto.

Para o autor, o conhecimento pedagógico, também relacionado como conhecimento profissional, é o conhecimento referente aos princípios gerais do ensino, técnicas didáticas, metodologias/estratégias de ensino, aspectos e documentos legais da educação, entre outros, que permite dizer que os professores possuem qualificação pedagógica. O conhecimento do conteúdo refere-se ao conhecimento da disciplina que os docentes ensinam e como esse influencia o 'que' e 'como' ensinar. Marcelo García (1999) ainda traz dois componentes desse conhecimento: o conhecimento substantivo do conteúdo, que são os conhecimentos gerais de uma disciplina, como conceitos, definições e procedimentos específicos; e o conhecimento sintático do conteúdo, que complementa o conhecimento anterior e se refere ao domínio que o professor possui sobre as perspectivas de investigação em cada disciplina.

Já o terceiro conhecimento, o didático do conteúdo, diz respeito à "combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar" (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 88). O professor, assim, precisa compreender e ter domínio de diversos métodos para auxiliar a construção do conhecimento pelos alunos de acordo com as suas especificidades.

E o conhecimento do contexto está relacionado aos conhecimentos que o professor precisa construir sobre o local 'onde' ensina e a 'quem' ensina. Assim, o professor deve adaptar os conhecimentos gerais da disciplina que ministra às diversas particularidades da escola e dos alunos. Ou seja, quanto à escola, deve-se saber sobre as questões culturais e socioeconômicas do bairro, a comunidade, conhecer os professores, a escola, o currículo e suas normas de funcionamento. E sobre os alunos, deve-se compreender as expectativas, as procedências e o nível de rendimento deles, além das suas implicações no espaço escolar. O conhecimento do contexto, segundo Marcelo García (1999), é adquirido no contato com a escola e com os alunos, mas os cursos de formação também precisam criar condições favoráveis para que os futuros docentes consigam desenvolver esses aspectos.

Para Tardif (2000), há divergências sobre os conhecimentos que os diferentes profissionais deveriam adquirir na formação para a prática de ensino devido a insatisfação e

críticas, em várias profissões, pois os cursos de formação, em alguns casos, são oferecidos sem a qualidade necessária para a prática fora dessas instituições. No âmbito da educação, o autor ainda traz como exemplo as insatisfações aos modelos dominantes da cultura universitária na América do Norte, pois a formação profissional docente deveria estar mais adequada e relacionada ao contexto escolar. O modelo dominante, segundo Tardif (2000, p. 18),

> [...] baseia-se na relação sujeito/objeto. Ele parte do princípio de que um sujeito dotado de um equipamento mental - por exemplo, estruturas cognitivas, representações, mecanismos de processamento da informação etc. - se posiciona, de um certo modo, diante do objeto do qual ele extrai e filtra certas informações a partir das quais ele emite proposições mais ou menos válidas sobre o objeto. Essas proposições podem ser asserções empíricas sobre o objeto ou ainda proposições de ação concebidas a partir do saber empírico disponível.

Entretanto, para o autor, na prática, o pensamento humano não funciona como esse modelo sugere, pois esses conhecimentos proposicionais, conhecimento a partir de proposições, informações tidas como verdadeiras, não leva em consideração os conhecimentos que os alunos já possuem a respeito do ensino e, muitas vezes, não aprofundam as formas como essas informações chegarão e serão processadas pelos futuros professores.

Nóvoa (1999) ainda traz para discussão o interesse por parte de especialistas internacionais na área de educação com aconselhamentos e consultoria e cita grandes organizações, como a Unesco, a União Europeia e a OCDE, que, em seus documentos, demonstram interesses na formação inicial e continuada dos professores, com argumentos defendendo a centralidade, o protagonismo e reconhecimento do profissional docente. O autor acrescenta que:

> Um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores. As medidas propostas insistem nos sistemas de ‘acreditação’ (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um ‘mercado da formação’, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais (NÓVOA, 1999, p. 14).

Com o objetivo de livre mercado e privatização, por meio da transferência de serviços de saúde e de educação para o setor privado e a desestatização de outros, o Banco Mundial, segundo Silva (2014), já tinha percebido um retorno vantajoso na Educação Básica, Tecnológica e Superior e esse interesse pela educação se estabelecia, pois:

> A aposta foi nas potencialidades e nos benefícios econômicos que a educação poderia gerar de duas maneiras: (i) por sua abertura como mercadoria para o mercado livre; e (ii) por pressões para abstrair dos estados membros a ampliação de espaço para

> crescimento dos negócios privados na educação pública, nesse ímpeto, induzir processos de reestruturação institucional, organizacional e administrativa, alterando assim o *ethos* das instituições (SILVA, 2014, p. 70).

A autora explica que os documentos do Banco Mundial traziam, entre as estratégias para a educação, críticas aos governos nacionais que insistiam em financiar integralmente a educação pública, pois isso impediria a expansão do setor privado, a ampliação do neoliberalismo, dificultando a decisão das famílias em optarem pelas escolas desse setor.

Nota-se, então, que o interesse de algumas instituições privadas na educação é por perceberem nela um mercado rentável. E, nesse sentido, a formação dos profissionais docentes se torna "um 'mercado' altamente cobiçado" (NÓVOA, 1999, p. 14), visto que milhões de professores são formados e empregados, o que desperta o anseio do lucro por meio de investimentos em instituições de Ensino Superior com cursos de formação docente.

Os benefícios para esses profissionais que buscam formação nessas instituições que antes não demonstravam interesses na educação não são muito visíveis, segundo Nóvoa (1999), causados pela pobreza desses programas de formação.

Assim, a formação passa a ser questionada se realmente traz bons resultados, se busca a preparação e a capacitação para a realidade do contexto escolar da Educação Básica. Isso porque, além do que foi discutido, a legitimidade desses programas de formação é debatida, visto que o modelo aplicacionista do conhecimento (relacionado com o modelo formativo da racionalidade técnica que se fundamenta na teoria behaviorista) idealizados por essas instituições não está satisfazendo as necessidades educacionais, pois, nesse modelo, "Os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para 'aplicarem' esses conhecimentos" (TARDIF, 2000, p. 13).

Esse modelo aplicacionista é tratado como se fosse um único, aplicável em todo e qualquer contexto educacional, pois não são levados em conta os diversos desafios e realidades presentes no cotidiano da Educação Básica, bem como os conhecimentos que os alunos e os professores já construíram nas suas experiências e os diversos contextos. Tardif (2000) argumenta que, quando a formação termina, esses professores passam a trabalhar sozinhos e, na maioria das vezes, percebem que os conhecimentos adquiridos nesses programas não se aplicam nas suas práticas docentes em diferentes realidades educacionais. Aí está o choque da realidade no que se refere aos estudos realizados na formação inicial e o lugar da sua mobilização no início da profissão. Por isso, muitos desistem da docência e outros tentam buscar alternativas para atender as demandas que a profissão começa a exigir.

Para Couto (2015), a partir dos anos finais da década de 1990, com a aprovação da Lei nº 9.394/96, e com as lutas, discussões e o movimento da sociedade civil, tivemos diversas leis, diretrizes, parâmetros, políticas de formação de professores, entre outros, na educação, mas ainda há muito a ser feito. Há a necessidade de melhorar esses dispositivos para que atendam às necessidades formativas das pessoas e da sociedade atual. A autora salienta também que "Precisamos formar professores não somente para o agora, mas também para o amanhã (o emergente e o urgente)" (COUTO, 2015, [p. 3]) e que os cursos de formação docente não devem se resumir a um conjunto de técnicas, dicas e receitas de como ensinar, pois eles podem até ajudar, mas dificilmente indicarão uma visão mais ampla dos possíveis caminhos que os alunos, futuros professores ou professoras em formação continuada, poderão percorrer para construir a autonomia profissional e a possibilidade da constante construção do conhecimento dos docentes em diversos contextos e desafios no espaço escolar.

1.1 Os professores da Educação Infantil

Educar crianças exige muito mais do que o sentimento de afetividade e ter cuidados infantis. É necessário ter conhecimentos específicos – da infância, desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, linguagem, construção de conceitos etc. – para atuação crítica e correspondente à formação das crianças. E ainda requer que os profissionais da educação compreendam, escutem, valorizem e estimulem os conhecimentos que as crianças já construíram em seu cotidiano e criem condições para que avancem nas suas aprendizagens.

Segundo Sarmento (2013), para que seja realizada o ensino na Educação Infantil, é necessário entender o contexto, as condições sociais em que as crianças estão inseridas. Ou seja, é preciso levar sempre em consideração a época, a região, o contexto social, entre outros, pois esses aspectos demonstram os diferentes desafios para o desenvolvimento das crianças, bem como mostram as interpretações e perspectivas de mundo delas e das relações entre elas e o adulto.

O autor ainda traz para discussão as implicações para a educação de crianças, visto que é constante, nas escolas, o preestabelecimento de atividades, a organização do tempo, do espaço e da rotina de forma universal, única para todas as turmas/realidade escolar, para estabelecer o cotidiano escolar e as práticas docentes.

Ainda segundo Sarmento (2013), os professores, nesse sentido, se veem diante de empresas que vendem material didático, projetos para práticas pedagógicas, formação

profissional e atividades nas escolas que, uma vez adotados pelas instituições de ensino, podem ser trabalhados em sala de aula de forma quase que exclusiva, sem incluir a formação, os conhecimentos que os docentes já possuem para compreender como a criança aprende e a capacidade criativa e significante das suas ações pedagógicas. Este aspecto pode estar relacionado com os estudos de Nóvoa (1999), quando se refere a consultoria e os argumentos em defesa da centralidade, do protagonismo e reconhecimento da docência revestido de uma formação continuada por meio de materiais didáticos, atividades etc., para 'facilitar' (se é que facilita!) o planejamento do professor sem explicitar uma base de conhecimento e uma reflexão *da* e *sobre* a infância e da infância daquelas crianças, consolidando, assim, um mercado de formação sem considerar os conhecimentos que os professores também já construíram na docência na Educação Infantil.

Para Sarmento (2013, p. 132-133),

> Os profissionais da educação podem ser facilmente atraídos para a armadilha da despolitização da educação infantil, em consequência de processos de formação profissional que tecnicizam a ação educativa [...] e da redução do seu papel nas escolas e agrupamentos educativos a meros executantes de determinações geradas na respetiva tecnoestrutura administrativa.

Além disso, não é levada em consideração a importância de ver e escutar, de forma atenta, o que as crianças dizem, sentem, interpretam e agem, pois "em primeiro lugar, a infância não é um facto natural, mas uma construção social, ancorada na história e marcada pelo tempo e as condições sociais de existências" (SARMENTO, 2013, p. 132).

Sarmento (2013) ainda acrescenta que, em segundo lugar, as crianças que pertencem a diferentes grupos culturais podem ser socializadas de formas variadas por valores culturais, sociais e religiosos. E, em terceiro lugar, as mudanças sociais influenciam fortemente as relações entre as variadas gerações.

Nesse contexto, para a organização da etapa da Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) foi o primeiro documento a definir o termo Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A partir de então, as instituições de ensino com atendimento infantil seriam um espaço de cuidados e educação. Paschoal e Machado (2012, p. 86) mostram que:

> [...] verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação

de suas experiências.

Assim, segundo Rocha (2012), a LDB nº 9.394/96 foi um documento muito importante para a Educação Infantil, visto que a lei anterior, entre 1971 a 1996, apenas determinava aos sistemas de ensino o zelo[8] pelas crianças a partir dos sete anos de idade, pois era a idade que iniciava a escolarização obrigatória no país. Antes dos sete anos, as crianças não tinham oportunidade de ir à escola, principalmente aquelas das classes populares e, assim, não recebiam o 'zelo' do estado e do sistema de ensino!

Contudo, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi alterada pela redação dada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), na qual o inciso I do Artigo 4º determina que a Educação Básica seria obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo a Educação Básica organizada em Creche; Pré-escola; Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais; e Ensino Médio. As etapas da Creche, Pré-escola e Ensino Fundamental, anos iniciais, estão sob a responsabilidade do município. O Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio sob responsabilidade do estado. Além disso, a mesma redação alterou também o inciso II do Artigo 4º com a inclusão de crianças até cinco anos de idade na Educação Infantil.

Barbosa e Richter (2015) ressaltam um fator importante: a Constituição do Brasil de 1988 e a LDB de 1996 ressignificaram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica para crianças de 0 a 6 anos [9] com o objetivo de diferenciar o termo ensino proposto para as demais etapas - Ensino Fundamental e Médio. Isto porque, independentemente da nomenclatura utilizada nas instituições para crianças, precisa estar entendido que o trabalho com bebês e crianças requer características diferentes das demais etapas da Educação Básica, pois levará em conta as idades, o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, o modo de aprender, a formação dos professores, entre outros.

Desse modo, cuidar e educar tornavam-se características da Educação Infantil: creche e pré-escola. As crianças começaram a ser vistas como indivíduos capazes de pensar e construir seu próprio conhecimento, e esses fatores deveriam ser valorizados e estimulados pela instituição e pelos professores, de acordo com os seus interesses – sociais, políticos,

---

[8] Zelo "é uma dessas palavras que ouvimos corriqueiramente, mas dificilmente paramos para pensar o que significa, ou de onde veio o nome. Original do grego, ***zélos*** é uma grande energia, entusiasmo em defender uma causa ou objetivo. No nosso português do dia a dia, zelo virou sinônimo de **cuidar**, de **ter afeição** com algo, de **agir com interesse em proteger**. Este algo pode ser uma pessoa, um objeto, até mesmo uma ação" (Disponível em: https://www.significadosbr.com.br/zelo, grifos do dicionário), bem como é a "Dedicação extrema a alguém ou algo; desvelo: Era comovente o zelo que tinha pelos pais. 2 Estado de quem se empenha na realização de algo; diligência. 3 Sentimento forte de amor ou afeição por alguém ou algo: [...] Sentimento que provoca dor, tristeza por se pretender exclusividade no amor de alguém; ciúme. [...]". Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/zelo/. Acesso em: 11 nov. 2021.

[9] Em 2013, com a Lei nº 12.796, a Educação Infantil passou a contemplar crianças de 0 a 5 anos de idade.

educacionais.

Vale destacar que a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a divide, de acordo com o art. 30, em: creche, com crianças até três anos de idade, e pré-escola, crianças entre quatro e cinco anos de idade. Entretanto, apesar de garantir a gratuidade da Educação Infantil para crianças até cinco anos de idade, o inciso primeiro do Art. 4º diz que é dever do Estado garantir a "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]". Já o inciso quinto do Art. 11 diz que compete ao município

> [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, [p. 5]).

Contudo, nas escolas da rede particular não costuma haver essa separação entre creche e pré-escola. Nelas se utilizam o termo Educação Infantil para a etapa com todas as crianças de até cinco anos e as turmas são divididas por idade.

Outro aspecto essencial é que as crianças, conforme o seu desenvolvimento, têm sua própria forma de agir, de pensar, de interagir e de dar sentido às suas próprias descobertas. Para os educadores fica o desafio de compreender que educar crianças vai além de abordar conteúdos específicos, visto que precisam estar articulados às práticas sociais e estar atentos à forma como as crianças pensam, elaboram o raciocínio, aprendem e buscam novas aprendizagens.

Outro documento que nos ajudou a refletir a etapa da Educação Infantil foi o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23), que sugere essa etapa como o momento em que

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Ou seja, por meio de atividades lúdicas, deve-se planejar e desenvolver práticas pedagógicas que tenham a intencionalidade na construção de conhecimento das mais diversas formas de aprendizagens das crianças e das relações de interação social com as pessoas e com o meio em que vivem, considerando que a "atividade lúdica na vida da criança pode ser

compreendida quando se considera a totalidade dos aspectos envolvidos: preparação para a vida, prazer de atuar livremente, possibilidade de repetir experiências, realização simbólica de desejos" (CHATEAU, 1987, p. 4).

Bacelar (2009) colabora diferenciando o conceito de atividade lúdica e de ludicidade. A atividade lúdica, como algo externo aos indivíduos, é orientada e observada, na sua realização em grupo ou individual, por outra pessoa, a partir de preferências, regras, culturas preestabelecidas por quem realiza. E a ludicidade, como processo interno dos indivíduos, é desencadeada durante a realização da atividade lúdica. A ludicidade, ou vivência lúdica, só ocorrerá se a atividade lúdica proporcionar sensação de prazer, alegria e plenitude aos indivíduos.

A autora entende que não basta apenas propor atividades lúdicas, como brincadeiras, jogos, desenhos, leitura, caminhadas, danças etc., para que haja a ludicidade, pois nem todas as pessoas que estão participando das atividades estão em estado lúdico simultaneamente. Ou seja, os indivíduos podem realizar a mesma atividade, mas não estarem vivenciando-as de forma lúdica, com a integração do pensar, agir e sentir, "pois o processo é do indivíduo que vive a experiência e está relacionado com sua história de vida, é uma vivência interior" (BACELAR, 2009, p. 30). E ainda,

> A ludicidade, como experiência interna, integra as dimensões emocional, física e mental. Nesta perspectiva, ela envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e, portanto, é de relevância significativa para a vida em todas as suas fases e, especialmente, na Educação Infantil (BACELAR, 2009, p. 59).

Com isso, a autora chama a atenção também para o que já discutimos anteriormente, a importância de alguns saberes necessários, articulados na formação e na prática docente dos professores que atuam na Educação Infantil, visto a necessidade de não só saber diferenciar os conceitos de atividade lúdica e ludicidade, mas também de ter compreensão e condições de identificar e intervir nas atividades para que a criança possa vivenciar a ludicidade, para que ocorra o desenvolvimento dos educadores e das crianças. Além desses aspectos pontuados por Bacelar (2009), é importante que o professor observe e acompanhe as crianças no momento dessas atividades e replaneje as atividades lúdicas a serem desenvolvidas para atender as suas aprendizagens.

Nesse sentido, os professores precisam compreender as expressões psicocorporais, que Bacelar (2009) define como as expressões que as crianças realizam por meio do sorriso, da postura, do movimento e do olhar. Assim, os professores poderão perceber como os

participantes da atividade estão vivenciando-a e se a estão vivenciando ludicamente, pois será a partir das suas diversas manifestações que será possível manter uma comunicação mais afetiva entre os educadores e as crianças, com a constante observação e sensibilização atenta das expressões das crianças pelos educadores. A autora ainda exemplifica:

> Cada ser tem a sua vivência própria, só quem vivencia a atividade lúdica pode experimentar, descrever, definir se foi uma vivência lúdica ou não. Ao propor uma atividade de modelagem com argila, por exemplo, eu não posso garantir que esta atividade será lúdica para as crianças da creche. Para algumas crianças, poderá ser divertido, prazeroso, mobilizador, entretanto, pode acontecer que algumas nem queiram pegar na argila por estranheza, nojo, para não sujar as mãos, a depender das experiências vivenciadas previamente. Se o educador está atento apenas a propor a atividade e não observa as reações das crianças, se já propõe a atividade partindo do pressuposto que todas as crianças gostam de argila, então o seu olhar não será capaz de identificar para quais delas a atividade não está sendo lúdica (BACELAR, 2009, p. 67).

Assim, é possível compreender que cada criança terá diferentes experiências por meio das atividades, mesmo que lúdicas, e que um mesmo indivíduo poderá ter diferentes vivências, em uma mesma atividade, em outros contextos. É nesse momento que a atenção e observação dos professores ajudam a identificar as expressões psicocorporais das crianças para perceber se estão em estado lúdico e, se não estiverem, interferirem com propostas de diferentes atividades, como brincadeiras, pinturas, desenhos, leituras diversificadas etc.

Contudo, se faz necessário os professores não só identificarem as expressões psicocorporais das crianças, mas também compreenderem e respeitarem o direito das crianças de participar ou não dessas atividades, mesmo que isso fuja dos objetivos propostos pelos educadores, pois a criança tem seus momentos, sentimentos, desejos, vontades e interesses e somente ela poderá expressar o que está no seu interior, o que também deve ser considerado nos planejamentos e na proposta pedagógica da Educação Infantil para respeitar e avaliar o desenvolvimento de todas as crianças.

Esses aspectos fazem parte da base de conhecimento na formação do professor, sendo o tema ‘infância’ o indicador para pensar a socialização, o desenvolvimento da linguagem e as aprendizagens das crianças nas suas várias dimensões: na vida, suas ideias, suas preferências, gostos, brincadeiras e, assim, podemos dizer, na construção da autonomia.

Assim, o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 41) enfatiza que o perfil do profissional atuante da Educação Infantil deve ser aquele com competências polivalentes, o que “significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”.

Outro documento que contribui para essas discussões são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). Esse documento contribui para a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. As DCNEI (BRASIL, 2010, p. 17) trazem o conceito de 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.

Para Oliveira (2010), as DCNEI (BRASIL, 2010) orientam que, na organização da proposta pedagógica, as instituições da Educação Infantil precisam, além de outros aspectos, organizar os espaços, tempos, materiais e interações para que as crianças possam expressar sua imaginação em diferentes formas (gestos, oralidade ou língua de sinais, desenhos, danças, 'escrita' etc.).

A autora salienta, entretanto, que, apesar do sentimento de esperança que esse documento proporciona, é necessária uma formação continuada para qualificar as práticas pedagógicas orientadas pelas DCNEI (BRASIL, 2010). E hoje já é possível perceber um avanço, a partir dessas diretrizes, mas ainda há uma certa necessidade de mudanças na formação dos docentes e nas práticas educativas.

Mas essa competência depende de uma formação desse docente com base em conhecimento sobre a infância e o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, o 'como' e 'por que' as crianças precisam construir tais aprendizagens, e que seja comprometida com as práticas educacionais que respondam às necessidades sociais e de aprendizagens das crianças e, também, para que esse profissional seja um aprendiz que reflita constantemente suas práticas e as ressignifique diante dos enfrentamentos enquanto ator social.

Ao trazerem alguns questionamentos sobre a formação docente e as condições para o atendimento às crianças e a relação entre as experiências e conhecimentos do professor, Moro e Nunes (2019, p. 11) destacam que

> [...] não é possível consolidar a concepção de criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo e fazer valer que o direito é universal sem uma política de formação inicial e continuada. Entende-se que formação é processo e, por isso, os sujeitos (estudantes e professores) ocupam o lugar de autores de um diálogo constante entre teoria e prática.

Assim, entendendo que a formação docente precisa ser contínua e inesgotável, é preciso levar em conta que os cursos de formação inicial são o ponto de partida para que os professores

construam uma base de conhecimentos para lecionar na Educação Infantil – sobre o conteúdo, a prática pedagógica, os alunos, o currículo e as políticas para a Educação Infantil – e para que se preparem para os desafios e realidades escolares.

1.2 Os cursos de formação: Letras e Pedagogia

As demandas educacionais estão sempre em constantes mudanças, as quais exigem preparação e especialização dos profissionais para atuarem no ambiente educativo. Isso porque, para garantir que haja uma educação com as necessidades das crianças com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento, é preciso integrar o conjunto de teorias e práticas para que os professores sejam capazes de refletir criticamente sobre as concepções de educação e, assim, possam contribuir para a construção de diferentes saberes na Educação Básica.

Assim, a formação docente, que é a preparação profissional, está organizada em formação inicial e continuada. Essas formações são necessárias, pois possibilitam aos professores repensar, investigar e a reconstruir suas práticas pedagógicas. Sobre isso, Marcelo Garcia (1999, p. 22) diz que parece "claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como outras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional".

Dessa forma, o domínio da docência não é algo pronto e acabado, mas se constitui como um processo de desenvolvimento contínuo do profissional docente que contribui para a transformação da sociedade. Para Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 39), o fazer docente "significa ação de ensinar, e está vinculado ao radical do verbo latino *docere*, cujo sentido se expressa por ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a estudos". Para os autores, a docência tem uma natureza peculiar porque o seu trabalho requer alguns aspectos, tais como:

> [...] um exercício dinâmico e práxico de relações interativas que ultrapassam a dimensão individual: 'Os professores trabalham com massas de alunos, com grupos públicos, enquanto que os médicos ou os terapeutas trabalham a maior parte do tempo em lugares fechados, protegidos, com um só cliente' (TARDIF, 2001, p. 41 citado por VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 9).

Outro aspecto é indicar a docência como uma profissão em que o profissional trabalha com grupos tentando "atender as exigências individuais dos alunos sem perder de vista a dimensão coletiva do trabalho [...]" (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 41). O terceiro

aspecto refere-se à dimensão ética à medida que trabalha com a "formação intelectual dos alunos" (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 45). Tal atitude mobiliza as dimensões cognitivas, pedagógicas, éticas e políticas, visto que "está em jogo a aprendizagem, [...] a educação intelectual e a moral" (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 45). E, por último, a organização dos "meios pedagógicos" (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 45), como condição para criar situações de ensino para as aprendizagens das crianças.

No que se diz respeito às diretrizes do curso de Pedagogia, o CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, estabelece, no artigo 2º, que

> As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

E o inciso VI do Artigo 5º estabelece que o profissional de Pedagogia irá "ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano" (BRASIL, 2006, p. 2). O curso de Pedagogia tem como objetivo formar profissionais para atuar como docentes, ou seja, é o curso de Pedagogia o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem nos primeiros anos de escolarização da criança. E a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica.

Quanto às diretrizes para o curso de Letras, o Parecer CNE/CES nº 492, de 03/04/2001, estabelece que "[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais" (BRASIL, 2001, p. 30).

E o Parecer CNE/CES nº 83, de 13/05/2002, estabelece as competências e habilidades do profissional de Letras, como o "domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos" e o "domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio" (BRASIL, 2002, p. 2).

No caso do curso de Letras, os profissionais são habilitados para lecionar a Língua Estrangeira, pois a língua é objeto de estudo e formação do curso. Porém, o Parecer CNE/CES nº 83, de 13/05/2002 (BRASIL, 2002), estabelece que a docência no ensino de línguas abrange apenas o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Ou seja, o curso de Letras não

oferece formação para atuar na Educação Infantil, pois essa formação é contemplada pelo curso de Pedagogia, como vimos anteriormente. Esses fatores demonstram a necessidade de ter formação específica para educar crianças.

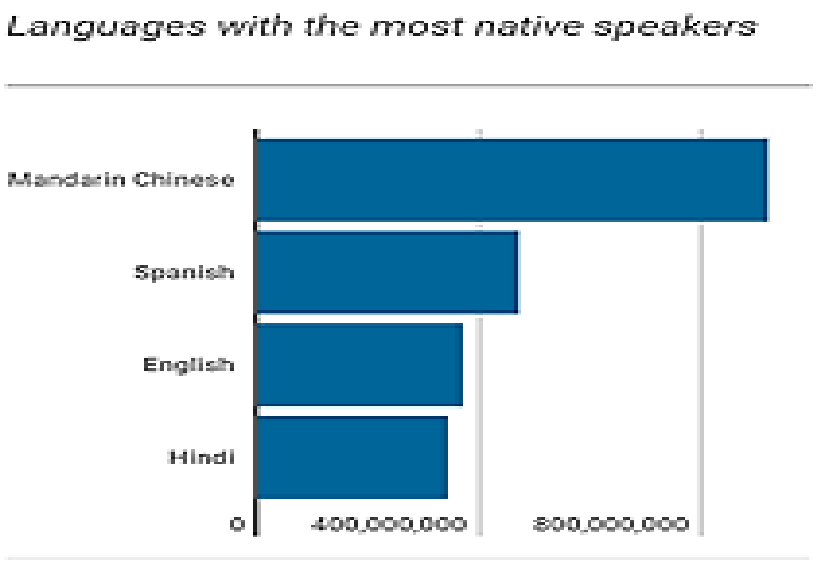
Entretanto, os professores de línguas nem sempre buscam cursos complementares – formação continuada – ou de pós-graduação que contemplem a Língua Estrangeira para crianças, pois algumas universidades não oferecem a formação de professores para lecionarem Língua Estrangeira para crianças e muitos acabam precisando adaptar suas práticas docentes sem o domínio dos conhecimentos específicos sobre a Língua Inglesa para a Educação Infantil ou, quando possível, buscam essa formação como um investimento profissional pessoal.

1.3 A Língua Inglesa na Educação Infantil

Para uma língua ser considerada mundial, precisa ser falada em maior número tanto como Língua Materna quanto como Segunda Língua e Língua Estrangeira. Ou seja, precisa ser falada não somente pelo país de origem, pelos nativos, mas também em diversos países, pelos demais falantes.

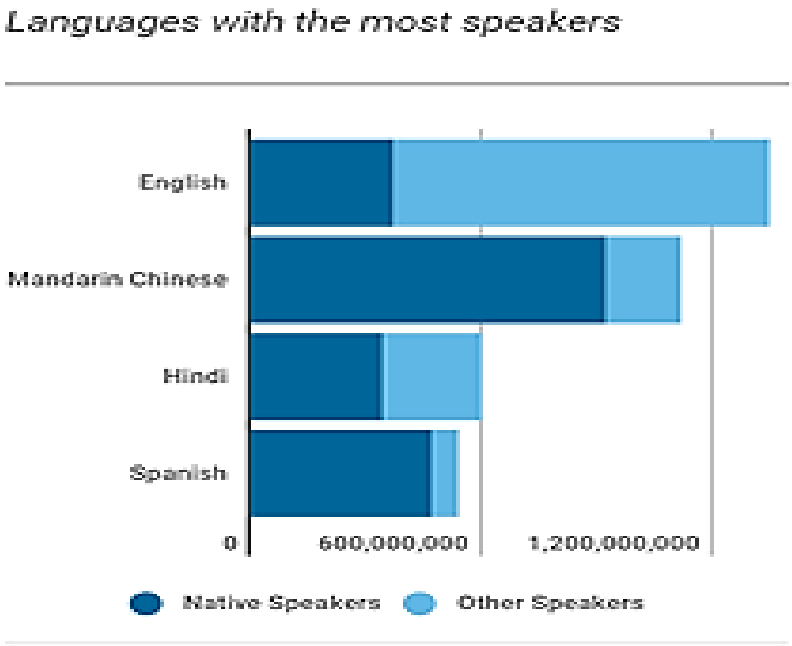
De acordo com os dados da Ethnologue (2020), a língua mais falada no mundo pelos falantes nativos é o Mandarim (Figura 1), devido à significativa população da China. Em seguida, está a Língua Espanhola e, em terceiro lugar, a Língua Inglesa. Já como língua mais falada no mundo tanto pelos nativos quanto pelos não nativos (Figura 2), o Inglês fica em primeiro lugar com 1268 bilhão de falantes em 146 países; e o Mandarim em segundo, com 1120 bilhão de falantes em 29 países.

Figura 1 – Línguas com mais falantes nativos



Fonte: https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages.
Tradução feita pela autora (2022).

Figura 2 – Línguas com mais falantes (nativos e não nativos)



Fonte: https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages.
Tradução feita pela autora (2022).

O inglês como língua mundial foi a primeira tendência em destaque dos anos 1990, com um crescimento rápido de aquisição da língua em vários países. Segundo Crystal (2005), somente o Latim e o Francês tiveram tanta expansão anteriormente.

Para Crystal (2005), a explicação para essa expansão seria a necessidade de ter uma língua em comum, uma língua franca, conceito que foi tão discutido durante os séculos. E a Língua Inglesa conquistou o título de língua mundial por meio de quatro poderes: o poder político, com o período colonialista desde o século XVI; o poder tecnológico, associado ao período da Revolução Industrial, na qual a maioria, tanto dos participantes da revolução quanto dos que viajavam em busca de aprenderem novas tecnologias, utilizava ou teve que aprender a Língua Inglesa; o poder econômico, com o grande crescimento populacional e, consequentemente, o crescimento econômico dos Estados Unidos, o que propiciou mais falantes da Língua Inglesa; e o poder cultural que se expandiu em vários lugares do mundo, principalmente, os de origem norte-americana.

Esses poderes foram decisivos para que o Inglês se tornasse uma língua importante e necessária na aprendizagem. Esses poderes propiciaram o desencadeamento do

neoliberalismo[10], que teve como objetivo as mudanças sociais, políticas e econômicas e contribuiu para o desenvolvimento do processo de globalização em diversos países.

O Brasil foi um deles, principalmente após a ditadura militar. A educação sofreu forte influência, pois as ideias neoliberais visam ao crescimento do mercado, característica do capitalismo, e vê os indivíduos como mão de obra. Com esse pensamento, a escola é vista como espaço no qual serão preparados apenas futuros trabalhadores e consumidores. Nesse contexto, Guimarães (2018, p. 46) ressalta:

> Atrelar os ideais neoliberais, que no setor econômico já causa grandes perdas e nos leva a tantos questionamentos, à educação, significa enxergar os educandos, também, como mão de obra. Essa comparação entre o trabalhador e o educando deve ser problematizada, pois um educando não pode ser valorizado apenas por ter aprendido determinadas habilidades para exercer uma profissão no mercado de trabalho (como apenas fazer contas, falar inglês para ter melhores salários etc.), tampouco deve-se abster o aluno de pensar criticamente, apenas o treinando para reproduzir convenções sociais.

Nesse sentido, o ensino de Língua Inglesa foi fortalecido no Brasil por questões de poder pela concepção da educação tecnicista[11] e se pode perceber suas consequências, ainda hoje, na reprodução de discursos que justificam a Língua Inglesa nos currículos como preparação para o mercado de trabalho e ascensão social. A função social da língua e a importância da aprendizagem de outra cultura acabam não sendo valorizadas, e a formação se restringe à competição por emprego para atender as exigências neoliberais.

Além disso, há a valorização do ensino de apenas uma língua, a inglesa, e nele a valorização de apenas uma cultura, a norte-americana. Então, há o silenciamento de outras culturas de uma mesma língua, e de outras línguas, e, consequentemente, a sua inferiorização hierárquica.

Pesquisa realizada pelo russo Izhac Epstein[12], apresentada por Vigotski[13] (2021, p. 52) há um século, mostrou que “qualquer multilinguismo [...] é um mal social e a tarefa do

---

[10] Doutrina proposta para a liberdade do mercado, privatização de empresas estatais e intervenção mínima do Estado com objetivo de lucros pelo sistema capitalista.

[11] Concepção fundamentada para articular, segundo Guimarães (2018), os objetivos educacionais aos objetivos propostos pela produção capitalista, pois a escola é vista como meio de atingir as necessidades desse mercado. A educação tecnicista está fundamentada na teoria behaviorista do americano Skinner.

[12] Izhac Epstein (1862-1943) era escritor, linguista e professor bielorrusso, que examinou a questão do multilinguismo em sua tese doutorado, em 1915 (VIGOTSKI, 2021).

[13] “Existe um problema com relação à ortografia do nome do autor russo [...]. A transliteração da grafia do alfabeto cirílico [alfabeto russo] foi solucionada de diferentes maneiras nas várias línguas ocidentais: VIGOTSKY em espanhol, VIGOTSKI em francês, VIGOTSKIJ em italiano e VYGOTSKY em inglês. A grafia escolhida no Brasil, oriunda das traduções norte-americanas, é justamente a única que não marca a diferença existente, no original russo, entre a primeira e a última vogal [...]” (GOLDFEDER, 1996, s/p, nota do editor). Neste trabalho, adotamos a grafia Vigotski segundo a publicação consultada.

pedagogo, dentro das possibilidades, é reduzir ou aliviar a influência desse mal sobre o desenvolvimento da criança. Para isso, a criança deve falar somente uma língua, senão a confusão ativa de duas línguas acarretará, segundo suas observações, um prejuízo".

Entretanto, Vigotski (2021, p. 55) contrapôs Epstein com as pesquisas de outros estudiosos e argumentou que

> Muitos pedagogos-linguistas, diferentemente de Epstein, afirmavam que o estudo de várias línguas diferentes não leva ao retardamento no desenvolvimento psíquico. Ao contrário, favorece-o, uma vez que a diferença entre as duas línguas propicia melhor compreensão da língua materna.

Vigotski (2021) explica ainda que esses estudiosos comprovam essa constatação, que acabamos de citar, por meio da pesquisa de Julio Ronjat[14], que observou o desenvolvimento da fala do filho, concomitantemente, na língua francesa, língua do pai, e na língua alemã, língua da mãe, e constatou que "O resultado desse experimento foi que a criança dominou as duas línguas paralelamente e de modo quase totalmente independente uma da outra" (VIGOTSKI, 2021, p. 56).

Um século depois, novos paradigmas emergiram com o próprio movimento e desenvolvimento da globalização e da sociedade, como mostra a revisão de literatura realizada (seção 1.4), bem como as ideias dos quatro poderes (CRYSTAL, 2005) que ganharam uma dimensão dominante com ideias neoliberais e, talvez, sem considerar dois fatores: o lugar e os limites da infância e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança; e a formação do pedagogo que é preparado para lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sua formação não contempla o ensino da Língua Estrangeira; assim, o pedagogo nem sempre tem conhecimentos que o ajudem a reduzir o 'mal social' imposto pelos valores políticos e sociais das políticas neoliberais.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) demonstrou esse silenciamento ao estabelecer somente o ensino de uma Língua Estrangeira, a Língua Inglesa. Nos anos finais do Ensino Fundamental, é a única língua a ser ensinada e, no Ensino Médio, é possibilitado o ensino de outra Língua Estrangeira com o caráter optativo, de preferência a Língua Espanhola, mas reforça que apenas o ensino de Língua Inglesa é obrigatório. Recentemente, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), mais uma vez, fica evidenciada essa valorização ao propor objetivos e habilidades apenas da Língua Inglesa.

---

[14] Julio Ronjat (1864-1925) era doutor em Letras (VIGOTSKI, 2021).

As Línguas de Sinais (Libras) e Indígenas, por exemplo, somente tiveram o devido reconhecimento posteriormente, a partir de lutas dos movimentos sociais, com a aprovação das Leis nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), respectivamente. Mesmo assim, essas modalidades de ensino, ainda, precisam ser uma realidade mais presente e valorizada nos espaços educacionais, assim como o ensino de Língua Estrangeira.

A Língua Inglesa, diante disso, ganha um prestígio sem que, muitas vezes, nos questionemos sobre o porquê, para quê e com quais objetivos está sendo inserida na educação, principalmente, no que se diz respeito à escolha de determinada cultura e não de outra. Silva, T. (2005), ao apresentar as teorias do currículo, discorre sobre os conceitos que cada uma estabelece nos currículos e a teoria pós-crítica defende justamente a inclusão e valorização de todas as culturas, sem que haja a hierarquização de nenhuma delas, pois escolher e/ou priorizar uma em detrimento de outra está relacionada às questões de poder, de dominação, corroborando com o silenciamento de outras identidades.

Diante disso, um dos papéis dos professores de LI é ser um profissional crítico e propiciar a criticidade e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem, pois "[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil" (FREIRE, 1996, p. 15). É preciso, então, entender e analisar as políticas educacionais para se pensar em formação docente e em práticas pedagógicas que reflitam e critiquem as ideologias impostas e valorizem as diversas culturas.

O ensino de Língua Inglesa no Brasil surgiu desde a fundação do primeiro Colégio Imperial. Segundo Leffa (1999), o ensino de línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano) surgiu posteriormente à criação do Colégio Dom Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro. Apesar disso, a Língua Inglesa somente foi inserida nos currículos escolares como direito de qualquer indivíduo, seja na rede pública ou na rede particular, bem mais tarde, já na década de 1990, quando a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi promulgada.

Mas, antes desse momento, o ensino de línguas na infância já era objeto de interesse de institutos de idiomas e escolas particulares da Educação Básica. Segundo Colombo e Consolo (2016, p. 55), a partir do final da década de 1960, houve essa oferta de ensino para o público infantil, o que tem crescido muito desde então:

> No Brasil, alguns institutos de idiomas voltados especificamente ao público infantil garantem oferecer o ensino desde o final da década de 1960 – período que coincide com o início da cultura de aprender línguas em escolas de línguas no Brasil. O interesse por estudos voltados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para e

> por crianças intensificou-se, contudo, a começar do século XX, fazendo-se as escolas regulares públicas mais presentes nestes estudos a partir do ano de 2000.

Vários fatores foram responsáveis por esse crescimento, do ensino da Língua Inglesa ter se tornado uma língua globalizada, com o crescimento das exigências de ser bilíngue para ingressar o mercado de trabalho, pelo contato constante que temos com o inglês todos os dias em diversos textos: em manuais de instruções, nos jogos, nos filmes, nos desenhos infantis, nas músicas, nos aplicativos ou programas de celular e computador, nos vocabulários que utilizamos na Língua Portuguesa sem percebermos etc.

Diante desse cenário, podemos encontrar diversas pesquisas desenvolvidas por pesquisadores e estudiosos em diversas universidades do país sobre a formação de professores de Língua Estrangeira na infância, mais precisamente a Língua Inglesa, apesar de ainda ser muito escassa no que se trata de leis, projetos e propostas de práticas docentes.

Um possível motivo para isso é que, em algumas universidades, seja na graduação ou pós-graduação, o curso de Letras vem formando os profissionais para lecionarem línguas apenas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

No estado da Bahia, existem nove universidades públicas (as federais: Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); e as estaduais: Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)); verificando no *site*, todas ofertam o curso de Letras, entretanto as ementas das disciplinas não estão disponíveis. Mas podemos observar, na estrutura curricular dos cursos, que não há a oferta de disciplinas sobre o ensino da Língua Inglesa na Educação Infantil no curso de Letras, exceto por uma universidade, a Universidade Federal da Bahia – UFBA – (Campus Salvador), que oferece uma disciplina optativa denominada “Educação Infantil”, porém não fica explícito o foco e o objetivo dela para a formação do profissional. E sendo uma disciplina optativa, não fica clara a possibilidade de oferta.

Tal condição resulta em uma formação de professores que ainda não contempla a habilitação para lecionar Língua Inglesa para Crianças (LIC), tendo em vista que muitas escolas da rede particular ofertam a LI desde a Educação Infantil e/ou desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, como também nas escolas da rede públicas, como estabelece o artigo 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, embora:

> § 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.
> § 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma (BRASIL, 2010, p. 9).

Mas como garantir esse tipo de formação se, em alguns casos, ele não foi preparado para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental em sua formação inicial e/ou formação continuada? E de que forma o docente irá fazer a integração com os demais componentes trabalhados naquela etapa da Educação Básica?

Temos então duas problemáticas. A primeira se refere ao profissional de Língua Inglesa (LI), visto que deverá ter não só o domínio do ensino de línguas, mas a competência para atuar com o referido público infantil, pois os conhecimentos para o processo de ensino e aprendizagem das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental é um domínio do profissional formado em Pedagogia.

O profissional, estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010), precisa ter a licenciatura obtida pelo curso de Letras (Língua Portuguesa/Língua Inglesa). No entanto, em muitas universidades, ainda não há em seu currículo disciplinas que desenvolvam os conhecimentos necessários para o trabalho de línguas para crianças (LIC). Tal situação se justifica pelo fato de que as leis e documentos oficiais – como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – indicam a oferta do ensino de Língua Estrangeira em toda a rede de ensino somente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Há dois movimentos: um proposto pelos documentos que indicam um caminho e outro é o contexto social e educacional das escolas indo além dos documentos e já oferecendo a Língua Inglesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estamos em uma encruzilhada... A quem atender?

Assim, apesar de a Língua Estrangeira ser ensinada cada vez mais cedo, ainda existe a necessidade de qualificação na formação docente inicial ou continuada, seja para a Educação Infantil, seja para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Cristovão e Tonelli (2010, p. 68) defendem a importância da formação específica de Língua Inglesa para as Crianças (LIC):

> Entendendo que os cursos de Letras devam se adaptar às novas realidades e necessidades no desempenho do ensino de línguas é que defendemos a formação (inicial e continuada) de profissionais que possam também atuar em contextos de ensino de LIC. Nessa perspectiva, defendemos a formação global e plural do

> profissional de LIC e, para tal, acreditamos na necessidade da inserção de programas para a formação desse professor [...].

Para atender a essa nova realidade, Cruz (2019, p. 33) também discute que "Para que essa área se fortaleça, uma das iniciativas necessárias consiste no fomento de estudos e pesquisas que realizem esse acompanhamento mais de perto, lançando luz às questões implicadas no ensino-aprendizagem de LIC".

A segunda problemática é a integração da disciplina Inglês com os outros componentes que o docente da turma, que ensina as demais disciplinas, esteja trabalhando. Isso porque, se o professor é de Língua Inglesa para Crianças (LIC), mas não tem formação correspondente, parece que adaptar metodologias de LI para crianças é uma tarefa difícil. A partir desse pressuposto, se o professor não foi preparado na universidade e precisa adequar as metodologias para crianças, então, poderá ter dificuldades para mobilizar conhecimentos sobre como as crianças aprendem e qual(is) a(s) metodologia(s) adequada(s) para todas as suas especificidades. Então, se não tem esse domínio, essa formação, como conseguirá fazer essa adaptação sem conhecimentos específicos?

E, além da questão da formação, faltam também documentos oficiais que contemplem Línguas Estrangeiras na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não somente a partir do 6º ano, como a maioria deles orientam.

Esses documentos poderão corroborar para que se cumpra, cientificamente e pedagogicamente, o que orienta o § 2º do Artigo 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010), ao falar da necessidade de os professores de línguas fazerem a integração dos componentes curriculares da Língua Estrangeira com as demais disciplinas trabalhadas naquele ano escolar. Pois, assim, o docente poderá adaptar e facilitar a aprendizagem e voltá-las às realidades e especificidades das crianças.

Portanto, há a ausência da oferta de componentes curriculares nos currículos da formação, o que pode dificultar o trabalho de LIC, pois os profissionais devem estar aptos para atuarem com crianças. Porém, esses fatores intensificam os difíceis percursos para a aprendizagem de línguas na Educação Infantil. Contudo, os docentes que querem assumir esse trabalho com crianças precisam buscar estudos e aperfeiçoar sua formação e, assim, ter condições de adequar as propostas a uma aprendizagem com qualidade, respeitando as especificidades de cada aprendiz. Assim, Lemes (2017, p. 151) constata:

> Vemos que, embora seja crescente o número de escolas regulares de ensino infantil que oferecem a língua inglesa como língua estrangeira e, ainda, de cursos de idiomas que recebem estudantes cada vez mais jovens, ainda há necessidade de maior

> investimento em investigações nesse âmbito, tanto em estudos na área de formação de professores/as de LEC acerca do ensino de inglês em contexto infanto-juvenil, quanto acerca do ensino de inglês para esse público.

Nesse sentido, a oferta de línguas para crianças está crescendo no Brasil, não somente nos cursos de idiomas, mas também nas escolas particulares da cidade. Tal situação é possível observar nas campanhas para as matrículas do ano letivo, nas quais cada escola tenta atrair seu público atendido oferecendo diversas vantagens em estudos, como a oferta de pelo menos uma Língua Estrangeira, por exemplo, o Inglês.

Estudos de Vigotski (2021) também explicam que, ao comparar a Língua Estrangeira e a Língua Materna numa mesma criança entre um ano e meio a dois anos de idade e depois aos oito anos, idade esta na qual a atenção e a memória, por exemplo, já estariam desenvolvidas e, assim, teria uma assimilação mais rápida na LE, constataram que isso não ocorreu, pois:

> [...] a assimilação de língua estrangeira para criança de 8 anos é muito difícil e apresenta resultados inferiores ao da criança de 1 ano e meio, quando ela assimila com facilidade uma, duas ou até três línguas estrangeiras sem que isso iniba a assimilação de outras disciplinas (VIGOTSKI, 2021, p. 179).

Rocha (2007), também, contribui mostrando que alguns estudos demonstraram a facilidade das crianças em aprender uma nova língua, por, geralmente, serem muito espontâneas, desinibidas, curiosas e interessadas em sempre aprender algo novo, o que pode ter contribuído para o interesse das escolas em oferecerem a Língua Inglesa cada vez mais cedo. A autora, porém, ressalta que fatores como especificidade, objetivos, carga horária e o interesse da criança podem facilitar ou não no seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

É importante salientar que a oferta de uma Língua Estrangeira desde cedo permite o contato e o conhecimento de outras culturas. E, independentemente da classe social da escola, das crianças, a oferta da LI deve ser de forma consciente e responsável de acordo com a realidade e necessidades de cada criança, ainda que os pais, a família, não tenham tanta preocupação e/ou conhecimento da importância de aprender uma outra língua. Selbach e Sarmento (2017, p. 282) inferem que “A aprendizagem da língua é compreendida como um direito e uma oportunidade de o aluno ampliar sua autopercepção como cidadão (global e local) e como ser humano por meio do engajamento discursivo e do distanciamento proporcionado por essa aprendizagem”.

Além disso, Borges e Spinassé (2017, p. 256) acrescentam que “o aprendizado de uma língua possibilita a interação cultural e a construção, por promover a reflexão sobre as diferentes

culturas e línguas". As autoras ainda argumentam que a aprendizagem, ainda na infância, de línguas "permite que as crianças contrastem as estruturas das línguas e infiram suas próprias sistematizações" (BORGES; SPINASSÉ, 2017, p. 256). Assim, defendem a importância de propostas didáticas adequadas às crianças que sejam capazes de as estimularem respeitando as suas capacidades cognitivas.

Para ampliar a discussão, Cruz (2019, p. 41) menciona que

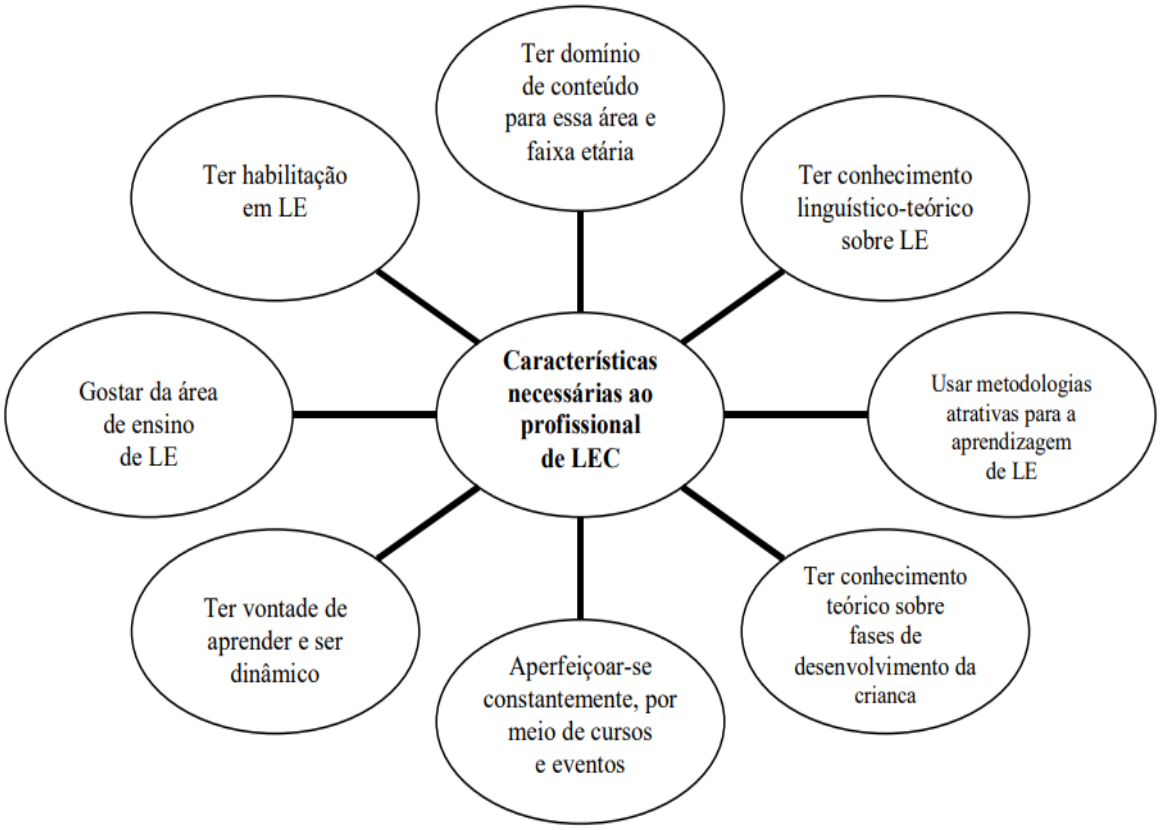
> [...] o ensino-aprendizagem de línguas para crianças possui uma importância fundamental para que os aprendizes sejam capazes de transformar a sua própria história, de forma a se tornar um cidadão preparado para a diversidade de situações com as quais irá se deparar na sociedade na qual ele vive. Tomarmos conhecimento de como esse ensino e aprendizado pode refletir nas mais variadas esferas de seu crescimento e desenvolvimento nos possibilita uma melhor compreensão da repercussão e do papel que a LE representa já a partir da infância. Ao entendermos suas contribuições para uma real emancipação das crianças envolvidas nesse processo, poderemos, de fato, agir em favor de um ensino genuinamente transformador.

Então, quanto mais a criança tiver acesso a outra língua, mais conhecimentos ela poderá compreender e construir sobre outras culturas e em paralelo à sua e, com isso, melhor poderá ser o seu aprendizado. Lembrando que, independente de a LI ser ofertada ou não, a criança já tem o contato com essa língua cotidianamente por meio da internet, com os jogos, desenhos, palavras etc., muitas vezes sem perceber, pois está inserida no contexto do crescente desenvolvimento das tecnologias.

1.3.1 Saberes esperados dos professores de LI na EI

A pesquisa realizada por Santos e Benedetti (2009) com docentes que lecionam LIC nos anos iniciais do Ensino Fundamental objetivava compreender a formação necessária aos professores que atuam com crianças nessa etapa da Educação Básica. As autoras elencaram, a partir das análises das falas e práticas das participantes, algumas características desejáveis aos profissionais da área, como na Figura 3:

Figura 3 – Características desejáveis ao professor de LEC



Fonte: Santos e Benedetti (2009).

Com base na pesquisa realizada por Santos e Benedetti (2009), Tutida e Tonelli (2014) tiveram como um dos objetivos de pesquisa investigar os conhecimentos que os professores precisavam dominar para o ensino de Língua Inglesa com Crianças. Por meio dos dados coletados com professores que lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, concluíram que

> [...] nossos dados mostraram que os professores que participaram do projeto estavam de acordo com a literatura divulgada na área. As participantes que estudaram e trabalharam com LEC entendem que ser professor de inglês para crianças é complexo e exige muito do professor. Foi afirmado pelas participantes que é necessário conhecer o universo infantil (necessidades, sentimentos, desenvolvimento social e cognitivo, etc.); conhecer a língua inglesa; ter conhecimentos teóricos específicos (sobre metodologia, avaliação, lúdico, gestão de sala de aula etc.); e ter um determinado perfil (ser criativo, afetivo, paciente, líder, extrovertido etc.) [...] (TUTIDA; TONELLI, 2014, p. 138, tradução nossa).

Assim, Tutida (2016) ampliou a pesquisa e sugeriu os saberes que são esperados para o professor de LIC. A autora mostra que não houve a intenção de definir tipologias de saberes, mas de apresentar, por meio de temas, os saberes constituintes e necessários ao trabalho dos professores, como ressalta:

> Importa salientar que o objetivo desta pesquisa não é propor tipologias de saberes dos professores de LIC. O nosso olhar está em um tipo de saberes específicos, os da ação pedagógica, uma vez que o objetivo geral desta pesquisa é conhecer os saberes que constituem e são necessários ao trabalho do professor de LIC (TUTIDA, 2016, p. 61).

Nesse sentido, Tutida (2016, p. 61), com o material produzido em sua dissertação, ao analisá-lo, propôs sete saberes dos professores de LIC:

> 1. A proficiência linguística, o insumo *(input*) linguístico e o uso da língua materna em aulas de LIC;
> 2. A abordagem, o instrumento mediador e as atividades de ensino;
> 3. As crianças como aprendizes de LI;
> 4. Os papéis do professor de LIC;
> 5. O lúdico;
> 6. As avaliações e os *feedbacks*; e, por fim,
> 7. A gestão de classe.

Esses saberes têm uma estreita relação com a base de conhecimento proposta por Shulman (2014) e que fazem parte dos conhecimentos dos professores para a docência da Língua Inglesa para Crianças.

O primeiro saber proposto por Tutida (2016) requer que os professores tenham domínio da língua ensinada para que as crianças tenham a aprendizagem efetiva da língua. Para isso, é preciso que os docentes ofertem diversos insumos linguísticos para a oralidade, assim, auxiliarão o desenvolvimento linguístico das crianças.

Tutida (2016), entretanto, chama-nos a atenção sobre os insumos, pois não basta apenas a oferta, é preciso que as crianças os compreendam. E cita duas estratégias que, talvez, possam ajudar em sua realização. Uma é a utilização da Língua Materna para auxiliar a LI como, por exemplo, incentivar a fala, traduzir palavras, dar algumas instruções etc. A autora chama de falas facilitadoras o segundo exemplo de estratégia. Essas falas estão relacionadas à entonação, adaptação da fala, ritmo, entre outras ações que facilitem a compreensão das crianças na Língua Inglesa.

Contudo, Vigotski (2021) apresenta a pesquisa desenvolvida por Epstein, realizada em 1915, que observou pessoas poliglotas e partiu “do princípio de que a base psíquica da língua é um processo de ligação associativa que se estabelece entre o complexo sonoro e o significado correspondente, ou seja, entre o objeto ou ideias que se denominam complexo sonoro” (VIGOTSKI, 2021, p. 49), bem como “cada língua possui o seu próprio sistema gramatical e sintático, o multilinguismo leva a sérias dificuldades para o pensamento da criança. Cada povo [...] possui sua maneira peculiar, própria, de agrupar as coisas e suas qualidades, suas ações e suas relações e de enunciá-las” (VIGOTSKI, 2021, p. 51). Nessa direção e considerando que

cada língua possui seu sistema gramatical, Tutida (2016) sugere as duas estratégias como possibilidade de pensar nessas nuances no trabalho da LI com crianças, visto que cada língua possui suas regras, sentidos que não são literalmente traduzidos de uma língua para a outra e a criança, nesse período, ainda não pensa abstratamente.

O segundo saber refere-se à forma de ensinar, como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem para ensino de Língua Inglesa com as crianças. Tutida (2016) argumenta que os professores precisam escolher a abordagem e o instrumento para mediar o ensino e desenvolver as atividades adequadas para o ensino de LI, considerando que o "ensino de duas línguas é uma forma peculiar de desenvolvimento infantil" (VIGOTSKI, 2021, p. 48). No nosso contexto, a criança está aprendendo a Língua Materna e a Língua Inglesa.

E, para ampliar a discussão, Leffa (1988, p. 2) explica que

> Devido à grande abrangência com que se usava o termo 'método' no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso - convencionou-se subdividi-lo em abordagem ('approach' em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente a [sic] engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas - que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita [e] pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

Tutida (2016, p. 65) utilizou a abordagem de gêneros textuais que vem sendo muito utilizada na oferta de LIC no Brasil, aliada ao interacionismo sociodiscursivo, como uma "perspectiva que considera os seres humanos como parte e produto de interações sociais, compostas pelo uso de instrumentos semióticos (linguagem) em determinadas condições sociais".

Para auxiliar o domínio do gênero textual, Tutida (2016, p. 69) utilizou-se do procedimento proposto pelo interacionismo sociodiscursivo, elaborando uma Sequência Didática (SD):

> O trabalho com a SD permite, ao professor, a realização de uma avaliação formativa, que ocorre simultaneamente ao seu processo de desenvolvimento, assim como de avaliação somativa, que ocorre após a produção final dos alunos. Por seu caráter modular e de oferta de atividades diversificadas, propicia maiores chances de aprendizado aos alunos. Além disso, a SD oferece, também, a oportunidade de uma compreensão ampla dos comportamentos de linguagem e do funcionamento da língua [...].

Oliveira (2012) também contribui na escolha de uma abordagem no ensino de LI com discussões sobre a importância da Competência Comunicativa Intercultural (CCI)[15] nas aulas de Língua Inglesa. Para a autora, o ensino de LI deve ser para que os aprendizes possam conhecer o outro e a si próprio. Na abordagem intercultural, segundo Oliveira (2012, p. 89-90, tradução nossa)[16],

> É papel do professor criar uma atmosfera que ajude os alunos a aumentarem a consciência cultural crítica, chamando sua atenção para como esta ou aquela atitude pode ter consequências diferentes ou como esta ou aquela atitude implícita na linguagem afetará os relacionamentos. É necessário que o professor estimule os alunos a refletirem e 'problematizarem' a realidade para levá-los a reverem os preconceitos e estereótipos trazidos para a sala de aula por meio do conhecimento prévio de mundo e da experiência de vida. É importante mostrar que a diversidade cultural está presente em todos os lugares, inclusive na sala de aula. O ensino de inglês, então, não deve se restringir apenas ao idioma.

Já salientamos que ofertar LEC é possibilitar o conhecimento de outras culturas às crianças. Para Gomes (2015, p. 4), há a " impossibilidade de se ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais e históricos que a constroem" e acrescenta que "Uma sociedade possui como meio de expressão de sua cultura a sua língua, e esta lhe serve como suporte de ligação com o mundo exterior, daí a importância do ensino de línguas no fenômeno intercultural, para aproximar povos e expandir conhecimentos" (GOMES, 2015, p. 4).

Marques e Bastos (2016, p. 481-482) acrescentam que

> A competência intercultural apresenta algumas componentes essenciais, sendo que Barrett (2011, p. 3) nos dá um contributo bastante estruturado e categoriza as competências em quatro componentes: atitudes, capacidades, conhecimentos e comportamentos. As atitudes traduzem-se no respeito, na tolerância e na consideração pelas diversas culturas; as capacidades referem-se à interação com outras culturas e também a facilidade de adaptação a diferentes ambientes culturais. As capacidades também se relacionam com as capacidades sociais e linguísticas que favoreçam a comunicação com as diferentes culturas. A elasticidade cognitiva bem como a possibilidade de avaliar diversas perspectivas podem também ser consideradas integrantes das capacidades. O conhecimento relaciona-se com o conhecimento exclusivo das diferentes culturas, as perspectivas, as práticas características de cada cultura, assim como a consciência comunicativa, linguística e cultural. Em relação aos comportamentos, incluem os comportamentos comunicativos assertivos nos encontros.

---

[15] Segundo Oliveira (2021): Intercultural Communicative Competence (ICC).

[16] It is the teacher's role to create an atmosphere that will help students raise critical cultural awareness by calling their attention to how this or that attitude might have different consequences or how this or that attitude implicit in the language will affect relationships. It is necessary for the teacher to encourage learners to reflect and 'problematize' reality in order to lead them to revise the preconceptions and stereotypes brought into the classroom through their background knowledge of the world and life experience. It is important to show that cultural diversity is present everywhere, including the classroom. Teaching English then should not be restricted to language only (OLIVEIRA, 2021, p. 89-90).

Oliveira (2012), então, corrobora com oito princípios pedagógicos[17] que a auxiliaram em suas práticas no ensino de LI, por meio da CCI, para a Educação de Jovens e Adultos:

> (a) discutir as diferenças e semelhanças culturais de grupos sociais locais e estrangeiros; (b) ser crítico do livro didático; (c) desenvolver a consciência metacognitiva dos alunos; (d) sensibilizar os alunos para as semelhanças e diferenças culturais entre os membros do grupo; (e) estar atentos às oportunidades não planejadas para discutir identidade e representações culturais na aula; (f) levar os alunos a se posicionarem criticamente em seu ambiente cultural-linguístico; (g) respeitar as semelhanças e diferenças culturais presentes em sala de aula; e (h) estabelecer objetivos para o ensino de inglês que incluam o desenvolvimento da CCI dentro de uma visão transdisciplinar da educação (OLIVEIRA, 2012, p. 93, tradução nossa).

No primeiro princípio pedagógico, Oliveira (2012) destaca a importância de desenvolver a percepção dos alunos sobre a grande diversidade cultural existente na sala de aula, assim como na cidade, estado ou país. Essas diferenças podem ser maiores na sala de aula do que entre nações. Assim, é interessante desenvolver essa compreensão, livre de preconceitos e estereótipos, nos alunos, no nosso caso, nas crianças da EI.

Sobre os estereótipos, a autora exemplifica uma atividade proposta aos seus alunos, na qual teriam que observar os cumprimentos das pessoas ao recebê-los nos elevadores e ônibus de Salvador (BA). Então, segundo a autora, eles perceberam que os baianos nem sempre se apresentam tão amigáveis como é veiculado nas mídias.

Um fator importante dessa abordagem para o trabalho da LI na EI, foco da nossa pesquisa, é que as DCNEI (BRASIL, 2010), apesar de não discutirem sobre a Língua Inglesa no documento, orientam que as propostas pedagógicas devem prever condições que assegurem "A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América" (BRASIL, 2010a, p. 20).

O segundo princípio pedagógico refere-se ao papel crítico do professor frente ao livro didático. Não importa o quão bem produzido o livro tenha sido, o professor, bem como os alunos, precisam compreender as representações culturais que estão explícitas e implícitas nele, visto que, muitas vezes, ele apresenta estereótipos, ainda que se trate de uma tentativa de representações culturais locais.

---

[17] "(a) discussing cultural differences and similarities of both local and foreign social groups; (b) being critical of the textbook; (c) developing students' metacognitive awareness; (d) sensitizing students to cultural similarities and differences among the members of the group; (e) being attentive to unplanned opportunities to discuss identity and cultural representations in class; (f) leading students to position themselves critically in their cultural-linguistic environment; (g) respecting cultural similarities and differences present in the classroom; and (h) establishing objectives for the teaching of English which include the development of ICC within a transdisciplinary vision of education" (OLIVEIRA, 2021, p. 93).

O terceiro princípio é desenvolver a consciência metacognitiva dos aprendizes. Ou seja, possibilitar que eles tenham a ciência de todo o processo dos seus próprios aprendizados na LI. Oliveira (2021) acrescenta que não basta pedir para que os alunos façam determinada atividade. Eles precisam saber o porquê precisa realizá-la e, ao final da proposta, os professores precisam oportunizar um momento de discussão para que ela possa refletir sobre o que foi feito. Assim podemos fazer também na oferta de LIC.

No quarto princípio, a autora entende que se deve oportunizar atividades e discussões para que os/as alunos/as percebam e reflitam sobre as diferenças e semelhanças culturais e percebam que suas crenças e valores são diferentes das de muitos, ao mesmo tempo que se assemelham com as de outros colegas da sala e que, em ambos os casos, devem ser sempre respeitadas.

No quinto, Oliveira (2021) enfatiza a necessidade de nós, professores, estarmos atentos às oportunidades que surgem nas aulas para que possamos discutir sobre as diversidades, principalmente quando ocorre uma situação de discriminação e/ou preconceito.

No sexto princípio, a autora volta a discutir sobre a importância de desenvolver o pensamento crítico. Mas, neste princípio, Oliveira (2021) ressalta que a criticidade não é apenas para as informações do livro didático, mas em qualquer atividade ou recursos, como vídeos, imagens e textos que trabalhem a linguagem e o seu uso. Na oferta de LIC, pode-se desenvolver a criticidade das crianças promovendo discussões e questionamentos por meio das atividades lúdicas, como, por exemplo, nas músicas e histórias.

O sétimo princípio está relacionado com a compreensão dos professores sobre as formas de aprendizagens dos alunos. Nem toda atividade irá permitir a aprendizagem a todos ou nem sempre a atividade irá ser desenvolvida da forma como foi planejada. No caso da LI na EI, já discutimos sobre as atividades lúdicas e ludicidade e como devemos compreender as formas que as crianças podem se expressar. O sétimo princípio, então, corrobora com as discussões de Bacelar (2009) sobre entender, respeitar o momento das crianças, bem como as suas especificidades, principalmente, de acordo com o seu desenvolvimento em cada momento da infância, como defende Piaget (1999) e discutiremos adiante.

E, no último princípio pedagógico proposto por Oliveira (2021), é valorizada a importância de não só ter como objetivo a aprendizagem da língua para haver a proficiência linguística, mas também de promover a aprendizagem para o desenvolvimento de indivíduos interculturais.

O terceiro saber, proposto por Tutida (2016), refere-se ao saber: as crianças como aprendizes de LI, crianças de cada idade e o seu envolvimento nas atividades de Língua Inglesa.

E ainda nos relembra a unanimidade que é a ausência desse saber na formação inicial dos professores de LI, mas que é extremamente importante, visto que as crianças têm as suas características que interferem em seus aprendizados.

Além disso, nas atividades realizadas, são necessárias as interações entre professor-crianças e crianças e seus pares. Essas interações influenciam no andamento das atividades de LI, bem como a questão das emoções, a afetividade entre todas. Tutida (2016, p. 74) ressalta que

> [...] o trabalho do docente depende diretamente dos seus alunos, das relações que estabelece com eles e das relações estabelecidas entre eles durante as aulas. As atitudes, as astúcias, o desenvolvimento cognitivo, as emoções, os desejos dos alunos têm grande influência no trabalho do professor e nos saberes que devem ser construídos para esse trabalho.

Outro saber que Tutida (2016) argumenta e que está estritamente ligado aos anteriormente citados é a necessidade de os professores compreenderem o desenvolvimento infantil. Nesse terreno, Piaget (1999, p. 15) contribui com seis estágios, ou períodos, do desenvolvimento da mente:

> 1º O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período da lactância (até por volta de um ano e meio a dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento), 4º O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da 'primeira infância'). 5º O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos). 6º O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência).

O autor explica esses estágios em quatro momentos: o recém-nascido e o lactente; a primeira infância, de dois a sete anos; a infância, de sete a doze anos; e a adolescência. Discutiremos aqui os dois primeiros momentos, que correspondem à etapa da Educação Infantil, foco da nossa pesquisa.

Sobre o recém-nascido e o lactente, Piaget (1999) argumenta que o período que vai até os dois anos de idade, é o que marca do nascimento à aquisição da linguagem. Esse período não era tido como importante, visto que não se podia analisá-lo por meio das palavras para entender a inteligência e os sentimentos. Entretanto, é um período importante para a evolução psíquica,

uma vez que a criança apresenta as conquistas por meio da percepção e do movimento de tudo o que a cerca.

Em relação à inteligência, no primeiro estágio, a vida mental é reduzida aos reflexos que estão ligados às tendências instintivas, como é o caso da nutrição. Para Piaget (1999, p. 18), nesse momento, há “uma assimilação senso-motora precoce.”. Ele cita o exemplo da sucção na qual, com o tempo, a criança vai melhorando seus reflexos até que generaliza a atividade com a assimilação do seu universo, pois passa a não se conter mais apenas à mama, mas também aos seus dedos, objetos etc.

Nesse sentido, há sempre um ciclo reflexo se renovando, no qual existem os conjuntos perceptivos, formado no início, e os conjuntos motores, os hábitos que não mais se repetem, mas incorporam novos elementos. O desenvolvimento senso-motor, assim, demonstra a assimilação mais evoluída.

No terceiro estágio, Piaget (1999) explica que este é ainda mais importante para o desenvolvimento, já que a inteligência surge antes da linguagem, "isto é, bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais (linguagem interiorização)" (PIAGET, 1999, p. 19). Só que essa inteligência é prática, está relacionada à manipulação dos objetos, como, por exemplo, quando a criança pega, por volta dos dezoito meses, uma vareta para conseguir puxar um objeto e, para isso, precisa antes compreender essa relação entre o objetivo e ela. Isso é um ato de inteligência. Uma inteligência precoce, no final do primeiro ano de idade, seria puxar a coberta para conseguir o seu objetivo.

Nesse momento, a criança parece explorar e estudar os resultados da experiência, como quando joga um objeto no chão ou em outra direção para observar os movimentos (PIAGET, 1999) e ainda não há uma percepção do eu e os objetos, o eu e o mundo exterior, visto que são, para as crianças, indissociáveis. Há na consciência o egocentrismo, tudo o que é observado pela criança é centralizado para a sua própria atividade (PIAGET, 1999).

O autor resume que "a ausência inicial de objetos substanciais, depois a construção de objetos sólidos e permanentes, é um primeiro exemplo desta passagem do egocentrismo integral primitivo para a elaboração final de um universo exterior" (PIAGET, 1999, p. 21).

Nesse momento, no recém-nascido e lactente, são desenvolvidas a inteligência e a afetividade. Piaget (1999, p. 22) explica a inteligência e a afetividade como “indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana” e argumenta como se desenvolve a afetividade nos mesmos estágios em que se desenvolve a inteligência.

No primeiro estágio, para Piaget (1999), assim como as técnicas reflexas estão ligadas à alimentação, os reflexos afetivos estão ligados às emoções primárias, assim, as emoções se

relacionam com as posturas ou atitudes: os primeiros medos da criança podem estar relacionados à perda de equilíbrio, por exemplo.

O segundo estágio, com as percepções e hábitos,

> [...] corresponde uma série de sentimentos elementares ou afetos perceptivos ligados às modalidades da atividade própria: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor etc., assim como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. Na medida em que estes estados afetivos dependem da própria ação e não ainda da consciência das relações mantidas com as outras pessoas, este nível de afetividade testemunha uma espécie de egocentrismo geral, e dá a ilusão, se atribuímos falsamente ao bebê uma consciência de seu eu, de uma espécie de amor a si próprio e de uma atividade desse eu (PIAGET, 1999, p. 23).

Para Piaget (1999, p. 23), surge um terceiro nível de afetividade quando há a escolha do objeto, "isto é, pela objetivação dos sentimentos e pela sua projeção sobre outras atividades que não apenas o eu". Essa escolha do objeto, que é afetiva, está relacionada à construção intelectual do objeto e se relaciona com as pessoas, primeiro com a mãe e depois com o pai e outras pessoas, que pode ser de forma positiva ou negativa, quando se iniciam as antipatias e simpatias desenvolvidas no momento seguinte, a primeira infância: de dois a sete anos.

Nesse segundo momento, a primeira infância, de dois a sete anos, momento em que a criança frequenta a Educação Infantil e, posteriormente, os anos iniciais do Ensino Fundamental, inicia o surgimento da linguagem, e os aspectos intelectuais e afetivos vão profundamente sendo modificados. Conforme os estudos realizados por Piaget (1999), a criança começa a relatar ações realizadas no passado em forma de narrativas graças à linguagem. O que resulta em três consequências para o desenvolvimento: a socialização da ação, a gênese do pensamento e a intuição.

A socialização da ação refere-se ao momento em que a criança inicia a linguagem por meio da comunicação com outros indivíduos. Piaget (1999) ainda argumenta que isso ocorre por meio da imitação: movimentos visíveis, como das mãos; repetição de movimentos conhecidos e, depois, novos, como os não visíveis: cabeça e rosto; e surge a imitação dos sons. "Quando os sons são associados a ações determinadas, a imitação prolonga-se como a aquisição da linguagem (palavras-frases elementares, depois, substantivos e verbos diferenciados e, finalmente, frases propriamente ditas)" (PIAGET, 1999, p. 25).

O autor exemplifica com três categorias de fatos que são postos em evidência ao analisar a linguagem espontânea por meio das falas e ações das crianças de dois a sete anos.

Na primeira categoria se percebem "os fatos de subordinação e as relações de coação espiritual exercidas pelo adulto sobre a criança" (PIAGET, 1999, p. 26). Os adultos, assim como os seus pais, são vistos como fortes e grandes. Por meio da linguagem, as crianças percebem os

exemplos dos adultos para serem copiados numa espécie de se propor a elas um 'eu da criança', assim como o respeito e a obediência pelos mais velhos. Piaget (1999, p. 26) revela que há também o desenvolvimento de "toda uma submissão inconsciente, intelectual e afetiva, devida à coação espiritual exercida pelo adulto".

Na segunda categoria, Piaget (1999, p. 26) mostra que

> [...] existem todos os fatores de troca, com o adulto ou com outras crianças. Essas intercomunicações desempenham igualmente papel decisivo para os progressos da ação; na medida em que levam a formular a própria ação e narração das ações passadas, estas intercomunicações transformam as condutas materiais em pensamento. Como disse Janet, a memória está ligada à narrativa; a reflexão, à discussão; a crença ao engajamento ou à promessa e o pensamento à linguagem exterior ou interior.

Outro fator importante é que as crianças até os sete anos reduzem as suas discussões com seus pares às afirmações contrárias. Ou seja, levam apenas o seu ponto de vista como importante, não conseguindo com facilidade se colocar no lugar do outro. Para Piaget (1999), tal situação é muito comum entre as brincadeiras coletivas ou de regras.

Na terceira categoria, há os monólogos que acompanham os jogos e as atividades das crianças. A criança aqui fala de si própria e não somente fala às outras crianças. "Estes verdadeiros monólogos, como os coletivos, constituem mais de um terço da linguagem espontânea entre crianças de três e quatro anos, diminuindo por volta dos sete anos" (PIAGET, 1999, p. 27).

Na segunda consequência essencial para o desenvolvimento mental, a gênese do pensamento, Piaget (1999) explica que, a partir das mudanças gerais da ação, há a transformação da inteligência, que antes era senso-motora, e, nesse momento, se recebe influência da linguagem e da socialização. Assim, a linguagem permite que a criança consiga contar suas ações, relatar coisas do passado, falar de ações futuras sem que antes as tivesse realizado. "A linguagem é um veículo de conceitos e noções que pertence a todos e reforça o pensamento individual com um vasto sistema de pensamento coletivo. Neste, a criança mergulha logo que maneja a palavra" (PIAGET, 1999, p. 27). É a linguagem que vem permitindo ao homem, ao longo da história da humanidade, a possibilidade da comunicação para transmitir a realidade, para expressar sentimentos e ideias, bem como a condição para se apropriar do conhecimento já construído com seus elementos culturais e linguísticos (VIGOTSKI, 2021).

Pode-se perceber, nesse momento, o pensamento egocêntrico puro no jogo simbólico, no qual a criança, na primeira infância, costuma ter influência do pensamento individual, no

jogo simbólico ou da imitação/imaginação, como brincar de boneca, nos quais se constituem atividades reais do pensamento. Porém, é um pensamento totalmente egocêntrico, visto que seu objetivo no jogo é o de se satisfazer, transformar o real por meio dos seus desejos. Assim, "o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu. De outro lado, a linguagem intervém nesta espécie de pensamento imaginativo, tendo como instrumento a imagem ou símbolo" (PIAGET, 1999, p. 27). Há, também, o pensamento intuitivo, mais próximo do real, a lógica da criança na primeira infância.

Segundo Piaget (1999), além desses dois pensamentos, há um outro que é simplesmente verbal, que é o oposto do jogo, porém mais distante do real do que o pensamento intuitivo e infere que esse pensamento é corrente nas ações da criança desta etapa, entre dois a sete anos.

Assim, para saber como a criança pensa, basta analisar as perguntas que ela faz, sendo as mais primitivas 'onde?', para saber onde se encontra algo, 'o que é?', para saber sobre algo que não conhece e os ‘porquês’, que aparecem a partir dos três anos ou um pouco antes, e as crianças questionam, de forma diferente dos adultos, o seu uso: finalidade e causa.

Piaget acrescenta ainda que "Ao finalismo e ao animismo pode-se acrescentar o artificialismo ou a crença de que as coisas foram construídas pelo homem ou por uma atividade divina operando do mesmo modo que a fabricação humana" (PIAGET, 1999, p. 32), e resume que "toda causalidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características de: indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual (PIAGET, 1999, p. 27).

A terceira consequência essencial para o desenvolvimento mental é a intuição. Para o autor, a criança de quatro a sete anos sente dificuldades em provar o que afirma e isto é provocado pelo egocentrismo, no qual há a indiferença entre seu ponto de vista e o do outro, característica dessa idade. Piaget (1999) exemplifica com o caso da criança de quatro a sete anos que "não sabe definir os conceitos que emprega e se limita a designar os objetos correspondentes ou a definir pelo uso (‘é para...’) sob a dupla influência do finalismo e da dificuldade de justificação" (PIAGET, 1999, p. 33). A criança, aqui, ainda não possui concretamente um domínio verbal como já possui da manipulação e da ação.

Piaget (1999) explica que vários estudos analisaram a inteligência prática das crianças, como, por exemplo, alcançar um objeto por meio de uma vareta, e foi constatado que elas eram mais avançadas nas ações do que nas palavras.

No que diz respeito à inteligência experimental, foi percebido que o pensamento da criança entre dois a sete anos permanece na pré-lógica e suplementa a lógica pelo mecanismo

da intuição; é uma simples interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de ‘experiências mentais’ que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional" (PIAGET, 1999, p. 34). Piaget (1999) conclui que "Comparada à lógica, a intuição, do ponto de vista do equilíbrio, é menos estável, dada a ausência de reversibilidade; mas, em relação aos atos pré-verbais, representa uma autêntica conquista" (PIAGET, 1999, p. 36).

No que se refere à vida afetiva no período entre dois a sete anos de idade, Piaget (1999) chama a atenção para, novamente, o entendimento da indissociação da afetividade e a inteligência, pois não são atos totalmente intelectuais nem totalmente afetivos. Os dois se relacionam nas mesmas ações, a diferença é que alguns indivíduos se interessam mais por pessoas do que por coisas abstratas, outros já se interessam pelo inverso, por isso algumas pessoas são interpretadas como sentimentais ou ‘frias’. Entretanto, são apenas "condutas e sentimentos que implicam necessariamente ao mesmo tempo a inteligência e a afetividade" (PIAGET, 1999, p. 36). O autor acrescenta:

> No nível de desenvolvimento que consideramos agora, as três novidades afetivas essenciais são o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias) ligados à socialização das ações, a aparição de sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações entre adultos crianças, e as regularizações de interesses e valores, ligadas às do pensamento intuitivo em geral (PIAGET, 1999, p. 37).

Segundo Piaget (1999), o terceiro aspecto aqui citado ajuda a explicar a relação entre o objeto e a necessidade, visto que aquele se torna interessante quando há a necessidade. Assim, "o interesse começa com a vida psíquica, propriamente dita, e desempenha, em particular, papel essencial no desenvolvimento da inteligência senso-motora" (PIAGET, 1999, p. 37). Porém, segundo o autor, à medida que há o desenvolvimento do pensamento intuitivo, há a multiplicação e diferenciação dos interesses, o que implica na "dissociação progressiva entre os mecanismos energéticos, que o interesse implica, e os próprios valores que este produz" (PIAGET, 1999, p. 37).

O interesse, assim, se mostra, por um lado, como um impulsionador de energia, e Piaget (1999) justifica com o caso de crianças que têm um melhor rendimento escolar quando se apela aos seus interesses e se propõem conhecimentos que se relacionem às suas necessidades; Por outro lado, o interesse se relaciona aos sistemas de valores, "que a linguagem corrente designa por ‘interesses’ (em oposição a ‘interesse’) e que se diferenciam, precisamente, no decurso do desenvolvimento mental, determinando finalidades sempre mais complexas para a ação" (PIAGET, 1999, p. 37). Esse período também é caracterizado pela possibilidade de representar

objetos ou acontecimentos não perceptíveis por meio de símbolos como o jogo simbólico, a imitação, o desenho e a própria linguagem (PIAGET, 1998). Momento em que a criança começa a ‘contar’ e ‘recriar’ as histórias que ouviu.

Os valores estão relacionados à própria atividade, ligados ao sentimento de sucesso e fracasso, superioridade e inferioridade, o que resulta em um julgamento de si próprio e pode interferir no seu desenvolvimento. Quanto ao relacionamento com os pais, Piaget (1999, p. 38) afirma que "os laços de sangue estão longe de poder explicá-lo, se não se considerar esta íntima comunidade de valorização que faz com que todos os valores das crianças sejam moldados à imagem de seu pai e de sua mãe". E um sentimento que corresponde a essa valorização é o respeito constituído de temor e afeição.

Por fim, para Piaget (1999, p. 40), “interesses, autovalorizações, valores interindividuais espontâneos e valores intuitivos parecem ser as principais cristalizações da vida afetiva própria a este nível do desenvolvimento" da criança, principalmente nesse momento em que muitas crianças já frequentam a EI e seu repertório da linguagem se amplia, bem como as relações com outras crianças.

Nesse sentido, Tutida (2016, p. 76) acredita

> [...] ser aconselhável que o professor de LIC conheça, ainda que minimamente, os estágios de desenvolvimento e as características gerais das crianças, especialmente da faixa etária com a qual pretende atuar ou atua, para que esteja basicamente preparado para, então, poder desenvolver seu planejamento e seu trabalho, pois os alunos influenciam totalmente o trabalho docente e, por isso, não se pode desconsiderar os alunos e as interações como variáveis que integram esse trabalho.

Retomando os saberes esperados, propostos por Tutida (2016), o quarto saber refere-se aos papéis do professor de LIC e está relacionado à formação e preparação dos docentes, assim como ao relacionamento com as crianças, à preparação dos materiais e do ambiente, às propostas de atividades atrativas, em que os professores sejam mediadores do conhecimento, levando em consideração os interesses, gostos e desenvolvimento das crianças.

Os professores, como mediadores do conhecimento, auxiliam para que as crianças tenham autonomia em sua aprendizagem. Nesse sentido, Vigotski (2021) contribui com a discussão sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente[18].

---

[18] “O conceito zona blijaichego razvitia tem sido traduzido para o português de maneiras diversas: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Zoia Prestes, em sua tese de doutoramento defendida em 2010 na Universidade de Brasília e intitulada ‘Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional’, esclarece os equívocos contidos na escolha dos termos proximal, potencial e imediato para tradução do conceito. O termo blijaichego significa, em russo, o adjetivo próximo no grau superlativo sintético absoluto, portanto: o mais próximo, proximíssimo. Zoia

O autor estabelece que o Nível de Desenvolvimento Possível da criança é "definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais altos" (VIGOTSKI, 2021, p. 190). Já o Nível de Desenvolvimento Atual da criança é definido pelo nível de desenvolvimento que ela já atingiu e que a permite realizar as atividades com autonomia.

A Zona de Desenvolvimento Iminente se insere nesse cenário como a distância entre o Nível de Desenvolvimento Atual e o Nível de Desenvolvimento Possível da criança. Saber isso é importante, pois Zona de Desenvolvimento Iminente

> [...] indica as funções que ainda não amadureceram e encontram-se em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, que ainda se encontram em estado embrionário; são funções que não podem ser denominadas de frutos, mas de brotos, flores, ou seja, o que está começando a amadurecer (VIGOTSKI, 2021, p. 190).

Assim, a zona de desenvolvimento iminente permite aos professores o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, permitindo perceber o que já aprenderam e o que ainda poderão aprender.

O quinto saber, segundo Tutida (2016), refere-se ao lúdico, que já discutimos anteriormente. Para Tutida (2016), o lúdico está relacionado às atividades que estejam direcionadas ao ensino de forma interessante, divertida e prazerosa para as crianças. Assim, “[...] as atividades lúdicas devem integrar as aulas de LEC, pois podem proporcionar prazer no aprendizado das crianças, caso contrário, o ensino de LEC pode trazer consequências negativas aos aprendizes” (TUTIDA, 2016, p. 81).

As atividades lúdicas podem ser jogos, histórias, brincadeiras e músicas. Mas precisam desafiar as crianças e terem sempre um objetivo a ser alcançado para que sejam relevantes para as crianças. Aqui, Vigotski (2021, p. 231-232) também contribui inferindo que

> Na brincadeira, a criança não simboliza, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da realidade. Por isso, numa brincadeira, um dia transcorre em meia-hora e 100 quilômetros são percorridos com cinco passos. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa são a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa (VIGOTSKI, 2021).

Prestes defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo é zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das ‘possibilidades de desenvolvimento’. Considerando o objetivo de divulgação científica, optou-se, na tradução do presente material, pela adoção do termo zona de desenvolvimento próximo, por tratar-se de expressão de maior familiaridade para o público de pesquisadores, estudantes e professores brasileiros, que, ao mesmo tempo, não conduz a compreensões equivocadas do conceito vinculadas a um suposto imediatismo/obrigatoriedade ou nível potencial de desenvolvimento [N.T.]” (CHAIKLIN, 2011, p. 659).

O autor ainda explica que "a brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente" (VIGOTSKI, 2021, p. 235). Chaguri e Tonelli (2014) complementam que os jogos e as brincadeiras são ótimas atividades para aliar prazer e o conhecimento constituído historicamente e sugerem que:

> Os jogos ajudam a criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado a fim de considerar os interesses e as motivações dos educandos em expressar-se, agir e interagir nas atividades lúdicas realizadas na sala de aula, pois, nota-se que este tipo de atividade é um instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem de LE (CHAGURI; TONELLI, 2014, p. 182).

Constituem o sexto saber as avaliações e *feedbacks*, que se referem ao que os professores querem avaliar. Isso precisa estar claro na proposta pedagógica da Educação Infantil e na prática do professor para que as crianças saibam o que precisam aprender. O *feedback* ajuda nesse processo, pois é quando os professores demonstram o que está sendo observado, avaliado e valorizado no trabalho com as crianças.

E o sétimo saber proposto por Tutida (2016), a gestão da classe, está relacionado ao gerenciamento da sala por meio do olhar dos professores para que possam intervir e proporcionar um ambiente propício à aprendizagem da LI. Para Tutida (2016, p. 85),

> Conhecer os fatores que podem ou não ser controlados pelo professor de LIC que influenciam no gerenciamento dos alunos leva o profissional a refletir sobre suas escolhas a serem tomadas que poderão ajudá-lo nesse sentido, como a escolha dos conteúdos a serem explorados, as regras a serem estipuladas nesse ambiente de ensino, entre outros.

Para a autora, esse gerenciamento é importante para que se possa organizar a gestão da sala de aula, das atividades e do tempo para realizá-las, evitando, assim, frustrações e desmotivações aos professores.

1.4 Contribuições de outras pesquisas nos programas de Pós-Graduação em Educação

Entre os anos de 2013 e 2016, Tonelli e Pádua (2017) realizaram um mapeamento de pesquisas desenvolvidas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação (*stricto sensu)* no território nacional no período de 1987 a 2016, no que se referia à formação de professores, aprendizagem e ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC), englobando desde a Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Foram encontradas 106 pesquisas nas cinco regiões do país. A região com maior quantidade de pesquisas foi a Sudeste, com 62 trabalhos. A que apresentou menos pesquisas foi a região Norte, com dois trabalhos, e, logo depois, temos a região Nordeste, com quatro trabalhos encontrados.

É interessante destacar que, na região Nordeste, apenas foi encontrada uma única pesquisa, entre o período de 1987 a 2016, no estado da Bahia: "O processo de aprendizagem de língua inglesa retratado em narrativas de crianças e adolescentes camponeses: o caso da Escola Estadual Rural Taylor Egídio", realizada por Fannie Sampaio Santos Pereira Novais, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), dissertação defendida no Mestrado de Letras em 2011. A pesquisa teve como objetivo analisar as vantagens e desvantagens do ensino de LI para crianças da 5ª série, denominada de 6º ano nos dias atuais, de uma escola rural, com idades entre 10 e 17 anos. Apesar da série pesquisada por Novais (2011) estar nos anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisa foi incluída nos dados de Tonelli e Pádua (2017) por se tratar de uma parte da faixa etária contemplada na Lei nº 8.069/90, que entende que até os 12 anos de idade incompletos a pessoa é considerada criança.

Ressaltamos também que, das 106 pesquisas encontradas por Tonelli e Pádua (2017), apenas sete foram desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação nos anos de 2006, 2007, 2009, 2011, 2014 e 2016, sendo que em 2006 houve duas pesquisas defendidas.

Percebemos, assim, que, em relação às várias temáticas que são pesquisadas e debatidas nas diversas áreas da educação, temos um menor número de pesquisas realizadas sobre a Língua Inglesa com Crianças (LEC), ainda que esta não seja uma temática nova, visto que a primeira pesquisa encontrada data de 1987. Precisamos também levar em consideração as pesquisas sobre a Educação Infantil, o que pode ser um número ainda menor de pesquisas realizadas.

Diante do exposto, começamos a pensar: nos últimos anos, como está a oferta da LI na EI? Assim, o primeiro critério para analisar o contexto da Língua Inglesa na Educação Infantil foi o recorte temporal; fizemos a opção pelos últimos seis anos, no período entre 2015 e 2021. Em seguida, recorremos ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde encontramos 31 trabalhos sobre a LI na EI entre os anos de 2015 a 2019. Utilizamos, para isso, os descritores: Língua Inglesa na Educação Infantil; Língua Estrangeira para crianças; Inglês para crianças; e Inglês na Educação Infantil.

Os dados foram obtidos e classificados em ano de publicação, região do país, universidade, quantidade e o tipo de trabalho, tese e dissertação, assim como descritos no Quadro 1:

Quadro 1 – BDTD: Publicações de teses e dissertações sobre LIC no Brasil

Ano		**Região**				**Total**
	Nordeste	**Norte**	**Centro-Oeste**	**Sudeste**	**Sul**	
2015	UFRPE: (1) Dissertação	-	UNB: (1) Dissertação	PUC-SP: (1) Dissertação	-	3
2016	UFPE: (1) Tese	-	-	PUC-RJ: (1) Dissertação	UEL: (4) Dissertações	9
	-	-	-	PUC-SP: (1) Dissertação	-	
	-	-	-	USP: (1) Dissertação	-	
	-	-	-	UNESP: (1) Tese	-	
2017	-	-	UNB: (1) Dissertação	USP: (1) Tese	PUC-RS: (1) Dissertação	6
	-	-	-	PUC-SP (1) Dissertação	UEL (1) Dissertação	
	-	-	-	UFJF (1) Dissertação	-	
2018	UFCG: (1) Dissertação	-	UNB: (1) Dissertação	USP: (1) Dissertação	UEL: (4) Dissertações	10
	UFS: (1) Dissertação			UFES (1) Dissertação	UFP: (1) Dissertação	
2019	-	-	-	UFES: (1) Dissertação	UTFPR: (1) Dissertação	3
	-	-	-	UFSCar: (1) Tese	-	
2020	-	-	-	-	-	-
2021	-	-	-	-	-	-
Total	**4**	**0**	**3**	**12**	**12**	**31**

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como se pode observar, a região do país com a menor quantidade de pesquisas sobre a Língua Inglesa com crianças da Educação Infantil foi o Centro-Oeste, com três trabalhos. A que teve mais pesquisas foram as regiões Sul e Sudeste, com 12 pesquisas cada uma. Entre as pesquisas realizadas na região Sul, destacam-se as desenvolvidas na Universidade Estadual de Londrina (UEL), que foi a universidade com mais trabalhos realizados, totalizando nove

pesquisas. Essa também foi a universidade com mais pesquisas em relação às demais regiões do país. Não foram encontradas pesquisas na região Norte.

Sobre esta universidade, UEL, destacamos também que a possível justificativa de um maior número de pesquisas sobre a LI na EI refere-se ao fato de que a cidade de Londrina possui o documento "Guia Curricular para a Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental" (2013), que orienta os currículos educacionais do município para o ensino de Língua Inglesa com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente em todas as escolas da rede pública.

Além disso, a professora doutora Juliana Tonelli, já citada anteriormente, foi uma das organizadoras do Guia Curricular e é integrante do quadro de professores da Universidade Estadual de Londrina e, juntamente com outros docentes e alunos da graduação e pós-graduação, como a doutoranda Lívia Pádua, contribui com constantes pesquisas sobre a temática aqui estudada.

No mapeamento realizado na presente pesquisa, destacam-se os trabalhos realizados nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no período entre 2015 a 2021, visto que é nesses programas que se encontram os processos formativos e subsídios para estudar e analisar, especificamente, a formação do professor que irá lecionar na Educação Infantil, como diz o documento sobre os requisitos para Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019, p. 11), ao indicar que "[...] significa que a formação predominante dos Programas de Pós-Graduação (PPG) em Educação resulta na contribuição com a ampliação da formação dos educadores que atuam nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no país".

Diante dos trabalhos encontrados, demonstrados no Quadro 1, analisamos quantos deles foram produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, como descritos no Quadro 2, e quais foram as contribuições de cada um para a pesquisa de uma maneira geral e para a nossa pesquisa.

Quadro 2 – BDTD: As pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação sobre a LI na EI

Nº	**Região**	**Ano**	**Título**
1	Nordeste	2016	Línguas, culturas e educação: discursos sobre a língua inglesa na educação infantil. (Tese)
2	Sul	2017	Interações em sala de aula: auxiliando crianças a aprender uma segunda língua. (Dissertação)

3	Nordeste	2018	Entre cenários...crianças: as emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa. (Dissertação)
4	Sudeste		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)
5			Uma proposta de ensino baseado na abordagem CLIL: apropriações de uma professora/pesquisadora. (Dissertação)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como é possível perceber (no Quadro 2), foram encontrados cinco trabalhos nos Programas de Pós-Graduação em universidades brasileiras entre 2015 a 2021. Entre eles, uma tese e quatro dissertações. Dos anos investigados, não foram encontradas pesquisas nos anos de 2015, 2020 e 2021 em PPGs.

A primeira pesquisa encontrada foi a tese intitulada "Línguas, culturas e educação: discursos sobre a língua inglesa na educação infantil" (2016), defendida por Ana Cristina de Moraes Hazin Palhares na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O estudo teve como objetivo analisar os discursos sobre o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil. Para isso, teve como *corpus* os discursos das duas franquias mais contratadas pelas escolas de Recife; reportagens; uma apresentação de um sistema de ensino bilíngue para os pais de um gerente educacional da empresa parceira da escola; entrevista com duas coordenadoras pedagógicas de um dos cursos franqueados; e uma entrevista com duas professoras e duas supervisoras de uma escola da rede particular que oferecia o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil.

Por meio de um estudo exploratório e com base na Análise de Discurso francesa (AD) e nos estudos de Pêcheux e Orlandi, a pesquisa de Palhares (2016) teve como resultado uma grande parte dos discursos analisados, demonstrando um silenciamento em relação à cultura, à língua e à política em detrimento de uma supervalorização do método, no qual o ensino e a aprendizagem tratam a língua como supostamente neutra, sem história e sem relação com algum tipo de poder.

A segunda pesquisa encontrada foi a dissertação com o título "Interações em sala de aula: auxiliando crianças a aprender uma segunda língua" (2017), apresentada por Gislaine Müller na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Com base na teoria sociocultural de Vygotsky, o objetivo foi observar as aprendizagens por meio das interações ocorridas nas aulas de Língua Inglesa da Educação Infantil, utilizando a abordagem de ensino *Learning Fun*, que é uma "metodologia de ensino de língua inglesa criada pela Srª Teresa Catta-Preta, especialmente elaborada para o ensino às crianças, a qual faz uso de materiais concretos, fantoches, cartões de vocabulário e música" (MÜLLER, 2017, p. 13-14).

Os participantes da pesquisa foram um grupo de sete crianças, entre quatro e cinco anos, de uma escola privada de Porto Alegre, as quais têm atividades de aquisição de Segunda Língua por meio do *Learning Fun*; a professora titular da turma; e os pais das crianças participantes. A pesquisadora utilizou-se apenas do procedimento observacional e a coleta de dados resultou das anotações feitas nos diários de campo para a pesquisa.

A autora utilizou a Análise de Conteúdo para a análise de dados, que evidenciou um resultado positivo nas interações da professora com as crianças entre quatro e cinco anos, pela perspectiva da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky, além de evidenciar que as aulas e o material lúdico desenvolvidos com base com o *Learning Fun* favoreceram a aquisição de Língua Inglesa como Segunda Língua, promovendo momentos de interação na LI, apesar de terem sido identificados momentos menos vantajosos para a pesquisa: por exemplo, durante o almoço, as interações costumavam ocorrer na Língua Materna e havia momentos de falta de atenção dos alunos na hora da rodinha, o que dificultava um bom desenvolvimentos da prática dos vocabulários aprendidos.

A pesquisa "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" é uma dissertação, defendida por Cecília Winik Landau (2018) na Universidade de São Paulo (USP), que teve como objetivo investigar momentos lúdicos em um grupo de crianças de três e quatro anos para compreender como o processo de aquisição/aprendizagem da Língua Inglesa pode contribuir para a formação da criança. Por meio de um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica, utilizaram-se os instrumentos: registro fotográfico, filmagens, diário de campo, conversas com professoras e questionários.

Os participantes da pesquisa foram 16 crianças entre três e quatro anos de idade, a professora e assistente dessa turma e os pais das crianças. O local da pesquisa foi uma escola judaica da rede particular de ensino de educação bilíngue em São Paulo. As crianças, na Educação Infantil, têm aulas de Português, Inglês e Hebraico.

A pesquisa investigou momentos lúdicos em um grupo de crianças de três e quatro anos para compreender como o processo de aquisição/aprendizagem da Língua Inglesa pode contribuir para a formação do sujeito criança. Foi discutido também o papel que o professor tem como mediador nesse processo, baseado, principalmente, na teoria histórico-cultural de Vygotsky.

Por fim, foi constatado que as interações entre as crianças e professoras foram essenciais para desenvolver tanto a aquisição/aprendizagem de uma Segunda Língua quanto

para desenvolver os aspectos afetivos e sociais em momentos lúdicos, fatores esses que contribuíram para a formação integral das crianças.

A dissertação defendida por Edineia Braunn Negoceki (2018) na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), intitulada “Uma proposta de ensino baseado na abordagem CLIL: apropriações de uma professora/pesquisadora”, teve como objetivo analisar as possibilidades e limitações da abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que consiste no ensino de conteúdos por meio da língua, nas aulas de Língua Inglesa da Educação Infantil.

Os participantes da pesquisa foram a professora/pesquisadora e um total de 54 crianças entre cinco e seis anos de idade de três turmas do último ano da Educação Infantil de uma escola particular da cidade de Serra, Espírito Santo. Todas as crianças participantes eram monolíngues da Língua Portuguesa e não dominavam outro idioma, apesar de terem os conhecimentos básicos da LI. O ensino de Inglês, assim, era como proposta de uma Língua Estrangeira.

Negoceki (2018) desenvolveu aulas com esses alunos por meio da abordagem CLIL, em 10 encontros semanais de 50 minutos cada um, com aulas, em Inglês, de Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Ciências da Natureza. A pesquisadora utilizou, assim, a metodologia da pesquisa-ação, também classificada como descritiva, observacional e experimental.

Como resultado, evidenciou a possibilidade relevante da abordagem CLIL, pois trouxe benefícios cognitivos e linguísticos às crianças, além da aprendizagem de conteúdos e habilidades específicas. Como limitação, o estudo demonstrou a falta de formação específica para o ensino de Língua Estrangeira com crianças de docentes graduados em Letras.

A última pesquisa encontrada foi a intitulada “Entre cenários...crianças: as emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa”, uma dissertação de mestrado apresentada por Camila Andrade Chagas Vieira (2018), na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Objetivou-se analisar os efeitos das emoções na aquisição da Língua Inglesa por crianças entre quatro e cinco anos de idade.

Para isso, os participantes da pesquisa foram a professora/pesquisadora e 12 crianças de uma escola da rede particular. A pesquisa teve como fundamento a mediação didática e a pesquisa didática. Os instrumentos utilizados foram a observação participante ativa, o romance-formação[19] e o diário de campo.

Diante das análises feitas, a pesquisa evidenciou que, no contexto de mediação didática

[19]A autora utiliza a escrita, em sua dissertação, com gêneros textuais mistos: prosa argumentativa, escrita acadêmica, e o romance-formação, narrativa em forma de romance literário sobre os relatos de experiência da pesquisa com as crianças.

junto ao professor, as emoções vivenciadas pelas crianças influenciam na aquisição da Língua Inglesa, pois "a aprendizagem de Língua Inglesa pelas crianças brasileiras constitui a partir das **trocas sociais** de **comunicações mútuas** entre os pares de **formação-socialização**, dentro e fora da escola" (VIEIRA, 2018, p. 46, grifo nosso). Esses fatores evidenciam a importância em incluir, nas metodologias de ensino de LI, o acolhimento, a escuta e as estratégias que favoreçam a comunicação emocional.

É interessante observar que essas cinco pesquisas foram realizadas em escolas da rede particular, evidenciando a ausência de pesquisas, nos PPGs em Educação, sobre a LI na EI em escolas da rede pública, apesar de haver algumas escolas que oferecem LIC nessa rede em algumas cidades do país, como Londrina, anteriormente citada.

Fizemos uma busca também no mapeamento que o grupo de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE) realiza, para averiguar se outras pesquisas poderiam ter sido publicadas e ainda não foram atualizadas no banco de dados da BDTD.

O grupo de pesquisa FELICE faz parte da Universidade Estadual de Londrina (UEL), atua desde setembro de 2014 e conta com membros professores, como a professora Juliana Tonelli, estudantes e egressos dos cursos de graduação e pós-graduação com estudos, pesquisas e monitoramento de todas as teses e dissertações defendidas sobre o ensino de LEC nas universidades públicas brasileiras.

Fizemos o levantamento das pesquisas realizadas entre 2015 e 2021, mas apenas havia pesquisas até 2020. Das 31 pesquisas realizadas nesse período, encontramos 16 estudos sobre a Educação Infantil, mas somente duas foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação. Uma delas, no entanto, já tinha sido encontrada por nós na BDTD.

Ressaltamos que, dessas 16 pesquisas, apenas cinco não foram localizadas por nós na BDTD. Quatro pesquisas que estavam na BDTD não estavam nos dados da FELICE. Uma delas foi uma pesquisa cujo conteúdo não confere com os dados autorais informados no mapeamento da FELICE nem nos dados que estão registrados na Plataforma Sucupira[20], ferramenta de coleta e análise de informações acadêmicas. Essa pesquisa, no entanto, consta corretamente nos dados da BDTD e no repositório da Universidade de Brasília[21] (UNB).

---

[20] A pesquisa citada é a dissertação intitulada "Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês)", defendida em 2015 por Gabriele Cristina Piato, mas, ao abrir o arquivo, é encontrada outra pesquisa, de outra autora. O *site* da FELICE direciona o *link* do trabalho para a Plataforma Sucupira: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3323833. Acesso em: 6 nov. 2021.

[21] A pesquisa não contém erros de identificação no arquivo publicado no repositório disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/31399. Acesso em: 6 nov. 2021.

Totalizamos, assim, cinco novas pesquisas encontradas sobre Língua Inglesa na Educação Infantil: uma dissertação realizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL/2016); uma dissertação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ/2017); uma tese na Universidade Federal da Bahia (UFBA/2018); uma dissertação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/2019) e uma dissertação na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/2020).

Dessas, apenas a dissertação defendida na UNICENTRO, em 2020, foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, foco do nosso recorte do levantamento de dados das pesquisas sobre a Língua Inglesa na Educação Infantil.

A dissertação realizada na UNICENTRO é intitulada "O ensino de inglês na Educação Infantil: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava-PR" e foi defendida por Fernanda Seidel Bortolotti, em 2020. A pesquisa teve como objetivo analisar as diversas práticas adotadas para o ensino de Inglês na Educação Infantil do município de Guarapuava-PR.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede particular com o ensino de LI na EI e uma escola da rede pública que participava de um projeto voluntário de uma escola de idiomas de ensino de LI na EI. Ao utilizar questionário, roteiro de observação e de entrevista semiestruturada para professores, a pesquisa apresentou fragilidades, como a dificuldade em encontrar as escolas e identificar a idade das crianças das instituições do município e análise documental.

A pesquisa evidenciou também que, apesar da diferença entre as duas escolas já esperada entre as redes particular e pública, como a permanência e qualidade do ensino, a escola da rede pública demonstrou ser um privilégio da escola participar de um programa de ensino de LIC. Além disso, duas voluntárias do projeto, responsáveis pelas aulas, relataram ser uma experiência de crescimento profissional. Bortolotti (2020) ainda trouxe possíveis caminhos para futuros trabalhos, estudos, como sugestão de não só realizarem pesquisas sobre as crianças, mas também sobre a formação dos professores.

Os trabalhos encontrados contribuem para as reflexões sobre a formação de professores e a oferta da Língua Inglesa na Educação Infantil, nos programas de Pós-Graduação em Educação, demonstrando que são necessárias essas discussões sobre o tema, principalmente por haver poucas pesquisas realizadas em relação à LI na EI. Quando analisamos o estado da Bahia, percebemos a falta desses estudos, pois apenas foram encontrados dois trabalhos sobre o tema abordado entre os anos de 2015 a 2021 e nenhum deles foi realizado nos programas de Pós-Graduação em Educação. Isso revela uma carência de pesquisas, apesar de haver escolas

que ofertam a LI na EI. Outro fator a ser considerado é que os cursos de Graduação, nas universidades da Bahia, ainda não oferecem formação para que os professores lecionem LI para crianças, nos cursos de Letras e de Pedagogia.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como finalidade contribuir para discussões sobre a formação de professores de Língua Inglesa na Educação Infantil com estudos sobre os conhecimentos específicos que os docentes necessitam para propor uma aprendizagem que respeite e atenda às necessidades das crianças.

No capítulo seguinte, será apresentado o percurso metodológico, considerando o tipo de pesquisa, o local de sua realização, com quem, onde, como foi realizada e a organização do material produzido na pesquisa para a análise.

CAPÍTULO 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo está organizado em três seções e tem como objetivo apresentar o caminho percorrido para a realização da pesquisa, consideração do tipo de pesquisa, o contexto, o local, as participantes e os instrumento de coleta de dados.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, que tem como objetivo "focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da **análise situada e em profundidade**" (ANDRÉ, 2013, p. 97, grifo da autora). Ou seja, entende-se que o conhecimento é construído socialmente entre pessoas, contextos e interações cotidianas. Esses fatores são atuantes na realidade, a transformam e são transformados por ela.

Além disso, Lüdke e André (1986, p. 18-19) entendem que

> Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Assim, é uma pesquisa do tipo estudo de caso, visto que consiste em escolher "diferentes casos intrínsecos ou instrumentais, para estudo" (ANDRÉ, 2013, p. 98). O objeto de estudo, então, foi investigado a partir da compreensão de vários casos, a fim de encontrar, durante todo o processo de pesquisa, novas respostas e/ou indagações.

Destacamos aqui que o projeto desta pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e foi aprovado com o Parecer nº 4.736.981, com o registro na Plataforma Brasil de nº 45099321.6.0000.5526.

2.1 O contexto da pesquisa: pandemia do novo coronavírus

O ano de 2020 foi marcado pelos crescentes casos de contágio do novo coronavírus (Covid-19), descoberto ao final do ano de 2019, com os primeiros casos na China. Esses casos se agravaram, atingindo diversos países, o que ocasionou em uma pandemia[22].

[22] Em 11 de março de 2020, Tedros Adhanom, diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou "[...] que a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2).

O Brasil foi um dos países afetados e um dos principais países a não conseguir conter os casos de contágios e de mortes por descaso, negligência e negacionismo do Governo Federal. Alguns decretos municipais e estaduais divergiam entre si, agravando o aumento desenfreado do contágio e das mortes com os inúmeros posicionamentos do presidente da República.

Resultado disso, haviam pessoas que não respeitavam o isolamento social nem as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para conter a propagação do vírus, o que ocasionou o crescimento desenfreado de casos de contágios e de mortes por causa da Covid-19. Até a data de 31 de outubro de 2021, foram 21.810.855 casos confirmados de contaminação no Brasil e 1.246.296 casos confirmados no estado da Bahia. Houve, ao todo, 607.824 mortes confirmadas no Brasil e 27.077, Bahia. Os dados foram obtidos pelo *site* [23] do Ministério da saúde para monitoramento do coronavírus.

Em Ilhéus, o primeiro decreto para o fechamento de todo e qualquer estabelecimento, bem como das orientações para a prevenção e controle da Covid-19, data de 19 de março de 2020, o Decreto nº 016[24]. Outros Decretos como esse foram publicados durante o ano, pois tinham a validade de trinta dias, com a esperança de que a pandemia acabasse em breve, ainda no mesmo ano.

Entretanto, como foi dito anteriormente, o descaso do Governo Federal e, consequentemente, a propagação do vírus prolongaram o tempo do isolamento social, o que causou um impacto devastador na saúde, na segurança pública, na economia, entre outros, e também na educação, que já enfrentava diversos desafios e problemas, mas que se intensificaram com a pandemia, principalmente com a suspensão das aulas presenciais, e pouco foi feito para que os alunos da rede pública pudessem ter o mínimo de condições para ter acesso a situações de ensino. Muitas escolas da rede particular conseguiram oferecer aulas *on-line*. Mas, na rede pública, a maioria dos alunos não tiveram, ou pouco tiveram, recursos disponibilizados pelos governos municipais ou estaduais para continuarem com os estudos.

O documento do XX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (2021), ao falar sobre os problemas que as escolas e os

---

A mudança de classificação não se deve à gravidade da doença, e sim à disseminação geográfica rápida que o Covid-19 tem apresentado. "A OMS tem tratado da disseminação [do Covid-19] em uma escala de tempo muito curta, e estamos muito preocupados com os níveis alarmantes de contaminação e, também, de falta de ação [dos governos]", afirmou Adhanom no painel que trata das atualizações diárias sobre a doença". Disponível em: https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus. Acesso em: 14 nov. 2021.

[23] Dados encontrados em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 1 nov. 2021.

[24] Disponível em: https://www.ilheus.ba.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Legislacao_Municipal_COVID_19_16_2020?cdLocal=5&arquivo=%7BDAC5BB0B-8CA5-DBBE-A7E1-BC6231DA43BE%7D.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

profissionais da educação já enfrentavam antes da pandemia, argumenta que:

> Esse quadro devastador que já vinha se desenhando no país, foi acirrado e intensificado com a pandemia, com um aumento significativo do desemprego, do fechamento de empresas e a suspensão de trabalhos informais. No que se refere as questões educacionais, o governo federal foi completamente omisso diante da gravidade da situação, não posicionando-se para orientar as redes escolares e nem dando suporte para o seu funcionamento. Além disso, ao não tomar iniciativas como a universalização do acesso à internet e entrega de equipamentos a todos os estudantes, permitiu que se abrisse 'uma janela de oportunidades' às fundações empresariais e grandes conglomerados e plataformas educacionais que juntamente com programas, aplicativos, ambientes virtuais e outros instrumentos para acesso ao ensino remoto, passassem a ser utilizados pelas secretarias e gestores educacionais. Assim, o ensino remoto adotado nas redes de ensino – a única alternativa existente no grave quadro da pandemia - combinado com o descaso e o negacionismo do governo federal, acabou por agravar as desigualdades educacionais, escancarando a falta de condições de trabalho dos professores, que se viram diante da duplicação e intensificação de seu trabalho (ANFOPE, 2021, p. 16-17).

Além disso, esse negacionismo nos levou ao adiamento da produção, compra e vacinação para a população. A primeira vacinação no país somente ocorreu no dia 17 de janeiro de 2021, em São Paulo, mas as vacinas foram sendo lentamente distribuídas e aplicadas e, até o mês de novembro de 2021, ainda não tínhamos toda a população vacinada.

Ao observarmos o estado da Bahia, até 01 de novembro de 2021, dos 10.772.318 vacinas distribuídas, 10.398.941 foram aplicadas na primeira dose. Foram cerca de 96,5% de doses aplicadas na 1ª dose e 77,6% na 2ª, visto que a população do estado, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, é de um pouco mais de 14 milhões[25]. O governo do Estado, no *site*[26] da Secretaria da Saúde, até a data de 01 de novembro de 2021, ainda afirma que foram distribuídas para o município de Ilhéus 136.478 e foram aplicadas 131.122; cerca de 96,1% das doses recebidas pelo município foram aplicadas na 1ª dose e 78% na 2ª, com uma população de mais de 184 mil [27] pessoas (IBGE, 2010). É preciso levar em consideração também que o total de vacinas aplicadas é de 1ª e 2ª dose, ou seja, o total de aplicação não corresponde ao total da população da cidade.

Devido a todos esses fatores, todo o percurso desta pesquisa foi realizado virtualmente, por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, da Plataforma *Google Meet*, além

---

[25] A população no estado da Bahia, do último censo do IBGE (2010), foi de 14. 016.906, sendo uma população estimada 14.985.284, em 2021. Dados obtidos em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/panorama. Acesso em: 1 nov. 2021.

[26] Controle de vacinas no estado da Bahia. Disponível em: https://bi.saude.ba.gov.br/vacinacao. Acesso em: 1 nov. 2021.

[27] A população do último censo da cidade de Ilhéus, segundo o IBGE (2010), foi de 184.236 habitantes, sendo estimada, para 2021, uma população de 157.639. Dados disponíveis em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/ilheus/panorama. Acesso em: 1 nov. 2021.

do *E-mail*, redes sociais, como os aplicativos *Instagram* e *Facebook*, entre outros, para assegurar a segurança de todos os envolvidos na pesquisa, além de garantir a disponibilidade dos participantes para participar da pesquisa de forma *on-line*.

2.2 Local da pesquisa: as escolas na cidade de Ilhéus

A pesquisa foi realizada na cidade de Ilhéus, localizada na região sul do estado da Bahia. Foi investigada, primeiramente, a quantidade de escolas de Educação Infantil da rede particular que estavam funcionando na cidade e, em seguida, foi verificado quantas dessas escolas ofertavam a Língua Inglesa.

O critério de escolha foi devido à existência de uma universidade pública na cidade de Ilhéus que forma, anualmente, vários profissionais para o ensino de línguas (materna e estrangeira) para lecionar nos anos finais do Fundamental e no Ensino Médio, contudo, ainda não prepara profissionais para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A área urbana de Ilhéus é composta por 27 bairros, que integram as quatro partes da subdivisão da cidade (Quadro 3): Zona Norte, Zona Oeste, Centro e Zona Sul.

Quadro 3 – Subdivisão dos bairros da área urbana

Área	Bairros
Zona Norte	Barra do Itaípe
	Basílio
	Esperança
	Iguape
	Jardim Savóia
	Malhado
	São Domingos
	São Miguel
Zona Oeste	Banco da Vitória
	Teotônio Vilela
	Salobrinho
	Vila Cachoeira
	Vila Nazaré
Centro	Boa Vista
	Centro
	Cidade Nova
	Conquista

	São Sebastião
	Tapera
	Teresópolis
Zona Sul	Hernani Sá
	Ilhéus II
	Jardim Atlântico
	Nelson Costa
	Nossa Senhora da Vitória
	Pontal
	São Francisco

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Quadro 3 foi elaborado de acordo com as informações obtidas no *site*[28] oficial da Prefeitura Municipal de Ilhéus, no qual constava um mapeamento do contágio da Covid-19 por área/bairro. Esses dados são necessários, mas o Conselho Municipal de Educação (CME) ainda não possui o cadastro completo de todas as escolas da rede particular atualizado, o que implicou em uma investigação individualizada em cada espaço escolar em todos os bairros da cidade.

Foram encontradas 24 escolas da rede particular de Ilhéus, por meio de *sites* e redes sociais das escolas, que foram identificadas aqui com nomes de praias e rios da cidade pesquisada (Quadro 4). Dessas, 15 oferecem a etapa da Educação Infantil, mas apenas quatro delas ofertam a Língua Inglesa nessa etapa.

Um dado importante é que algumas escolas já sofriam diversos problemas no seu funcionamento, como, por exemplo, as inadimplências dos pagamentos da mensalidade pelos pais e, consequentemente, os atrasos no pagamento dos salários dos professores, aluguel e outros serviços. Esses problemas foram agravados por causa da pandemia devido ao fechamento, inicialmente, temporário das escolas e de vários estabelecimentos e o aumento do desemprego, do empobrecimento e das desigualdades sociais.

Uma das consequências desse contexto foi, principalmente, o fechamento definitivo ou alguns serviços de algumas escolas suspensos por tempo indeterminado, pois houve a evasão escolar de muitos alunos, apesar da oferta do ensino remoto com aulas *on-line*.

Diante disso, algumas escolas, que eram de conhecimento da pesquisadora, não foram encontradas ou não foi possível o contato por meio das informações que estavam disponíveis nos *sites* ou redes sociais, bem como não havia nenhum comunicado sobre a possibilidade de estar oferecendo ou não Educação Infantil e/ou Língua Inglesa nessa etapa da Educação Básica

[28] Dados obtidos no *site* disponível em: https://cgm.ilheus.ba.gov.br/detalhe-da-materia/info/covid-19---mapa-de-acompanhamento-por-bairros/113867. Acesso em: 28 jan. 2021.

devido às consequências da pandemia[29].

Quadro 4 - Escolas da rede particular dos bairros da área urbana de Ilhéus

Área	Bairros	Escola	Oferta EI	Oferta LI na EI
Zona Norte	Barra do Itaípe	Escola Marciano	Sim	Tinha. Motivo: desconhecido. Atualmente só no EF.
	Iguape	Escola São Miguel	Sim, mas está fechada Motivo: Pandemia	-
	Iguape	Escola Sambaituba	Sim, mas está fechada Motivo: Pandemia	Não
	Malhado	Escola do Norte	Sim	Sim
	Malhado	Escola Itacanoeira	Sim, mas está fechada Motivo: Pandemia	Tinha Motivo: Pandemia
Zona Oeste	Salobrinho	Escola Almada	Sim	Não
	Salobrinho	Escola Cachoeira	Não está funcionando. Motivo desconhecido.	-
	Teotônio Vilela	Escola Ribeirão Mamoã	Sim	Tinha. Motivo desconhecido. Atualmente só no EF
	Teotônio Vilela	Escola Ribeirão Nova	Sim, mas está fechada Motivo: Inadimplências e Pandemia	Tinha LI na EI
	Teotônio Vilela	Escola Santana	Sim	Somente no EF
Centro	Centro	Escola da Avenida	Não	-
	Centro	Escola do Cristo	Sim	Por enquanto não. Motivo: Pandemia
	Centro	Escola da Concha	Sim	Sim

[29] Segundo Santos e Correia (2021, p. 203-204), o governo federal publicou decretos, portarias e pareceres na tentativa de orientar ações na área da educação no contexto da pandemia, entre eles, o "Parecer 05/2020 do CNE de 28 de março 2020, ao tratar especificamente da EI, orienta que as escolas devem desenvolver materiais, tarefas e atividades educativas de caráter lúdico e interativo, para que os pais ou responsáveis desenvolvam com as crianças em casa. O objetivo é evitar que as crianças tenham perdas ou retrocessos cognitivos, corporais e socioemocionais. Esse direcionamento teve eco com reuniões realizadas pelo MEC e FNDE, entre os meses de abril e junho, com o objetivo discutir a previsão de livros didáticos para a pré-escola, fato que se concretiza no Edital de convocação nº 2/2020 para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2022 com foco na EI, algo nunca visto antes". Entretanto, nem sempre foi possível atender a essas orientações.

	Centro	Escola Ribeirão do Frade	Sim	Somente no EF
	Cidade Nova	Escola Ribeirão Tororomba	Sim, mas está fechada Motivo: Pandemia	Tinha. Motivo: Pandemia
	Cidade Nova	Escola do Pé de Serra	Sim	Sim
	Cidade Nova	Escola dos Milagres[30]	Sim	Sim
	Conquista	Escola Mar e Sol	Sim, mas está fechada Motivo: Pandemia e outros (desconhecido)	-
	Conquista	Escola Barra do Sargi	Sim	Somente no EF
	Teresópolis	Escola do Coqueiros	Sim	Somente no EF
Zona Sul	Nelson Costa	Escola do Sul	Sim	Somente no EF
	Pontal	Escola Cururupe	Não responderam	Não responderam
	Pontal	Escola Acuípe	Sim	Não responderam
	São Francisco	Escola do Engenho	Sim	Somente no EF

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como é possível perceber, o Quadro 4 foi elaborado com o objetivo de identificar as escolas que ofertam a LIC e, em seguida, selecionar uma para a realização da pesquisa. As escolas da rede pública não ofertam LI na EI.

Assim, a área da cidade que oferta mais escolas da rede particular é a área do Centro, com dez escolas: quatro no bairro Centro, três no bairro Cidade Nova, duas no bairro Conquista e uma no bairro Teresópolis. Foram encontradas na Zona Norte cinco escolas: uma na Barra do Itaípe, duas no bairro Iguape e duas no bairro Malhado.

Na Zona Oeste, também foram encontradas cinco escolas, duas no bairro Salobrinho e três no bairro Teotônio Vilela. Na Zona Sul, foram encontradas apenas quatro escolas, duas no bairro Pontal, uma no bairro Nelson Costa e outra no bairro São Francisco.

Após a identificação das escolas da rede particular que ofertam a etapa da Educação

[30] Escola onde foi realizada a pesquisa.

Infantil, houve o contato com cada uma delas para confirmar se ofertavam a EI e se ofereciam LI na EI. Como foi dito anteriormente, foram identificadas apenas quatro escolas que estão oferecendo a Língua Inglesa na Educação Infantil atualmente, pois cinco escolas ofereciam LI na EI até o final de 2020, mas não conseguiram continuar com esse trabalho e/ou com a Educação Infantil no ano de 2021 por problemas financeiros agravados com a pandemia. E seis escolas só informaram que só ofereciam Inglês a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Totalizamos, assim, 15 escolas encontradas que oferecem Educação Infantil, com quatro delas ofertando a Língua Inglesa.

Algumas escolas foram identificadas, mas não deram um retorno às ligações ou mensagens pelo contato do *WhatsApp* e/ou *E-mail*, mesmo com o constante contato e, por isso, não foi possível obter informações sobre a oferta da Educação Infantil, a oferta da Língua Inglesa, os professores de Língua Inglesa e a possiblidade de participar da pesquisa.

Entre muitos contatos, muitas idas e vindas, a pesquisa foi realizada com uma professora que atua em uma escola da rede particular, situada no centro da cidade, que oferta as etapas da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola é identificada na pesquisa com o nome fictício de Escola dos Milagres para preservar a sua identidade. Com o contexto da pandemia, não foi fácil o contato com as escolas. O tempo estava passando, até que, por meio de uma colega, foi possível chegar, informalmente, a uma professora que lecionava a LI com crianças na EI mediante os meios de comunicação – telefone e aplicativo *WhatsApp* – e esta aceitou participar e contribuir com a pesquisa. Assim, o contato não foi realizado com a escola, mas com a professora.

2.3 Participantes da pesquisa

2.3.1 As professoras de Língua Inglesa

Com a identificação das escolas, foi possível encontrar algumas professoras de Língua Inglesa. No total foram cinco, porém com três delas não foi possível continuar a pesquisa: a primeira porque até o ano de 2020 atuava na Educação Infantil. Em 2021, estava atuando no ensino de Língua Inglesa somente a partir do Ensino Fundamental. Com o contexto da pandemia, a escola na qual trabalha não conseguiu matrículas de crianças na EI em 2021 e, consequentemente, não poderia haver mais aula de Inglês nessa etapa da Educação Básica.

Com a segunda professora encontrada não foi possível realizar a pesquisa, pois atuou com o trabalho da Língua Inglesa com crianças (LEC) somente até o ano de 2020. No ano de

2021, não estava em docência em nenhuma escola. E a terceira professora não tinha nenhuma experiência com LEC e, nesse contato, foi possível perceber que a escola na qual trabalha não ofertava a Educação Infantil.

Com a quarta e a quinta professoras, que iremos chamar com nomes fictícios, respectivamente, de Cristina e Rute, para preservar sua identidade, o contato inicial foi feito por meio do *WhatsApp* e, em seguida, também por meio da plataforma *Google Meet*.

Os contatos iniciais com Cristina aconteceram por meio do *WhatsApp*, para convidá-la a fazer parte da pesquisa, a qual aceitou, porém houve incompatibilidade de horários para os nossos encontros devido à longa carga horária profissional e acadêmica da participante – que ainda está cursando Letras.

Cristina, então, recebeu, virtualmente, uma apresentação escrita sobre a pesquisadora e a pesquisa. No mesmo arquivo, ela recebeu uma ficha de identificação da participante (ANEXO A) para que pudéssemos conhecer um pouco sua experiência acadêmica e profissional.

Depois do retorno desse documento, foi possível realizar o primeiro encontro por videoconferência. Foi utilizada a plataforma *Google Meet*, na qual a pesquisadora apresentou seu trabalho e a participante falou um pouco da sua trajetória e de sua rotina profissional e acadêmica sobrecarregada, principalmente por causa da pandemia.

Apesar dessa sobrecarga, conseguimos agendar um encontro *on-line*, porém, a comunicação com a participante ficou mais difícil, mesmo por meio do *WhatsApp*, e não foi mais possível continuar a pesquisa com Cristina.

Com esses diversos contratempos, encontramos a quinta participante, a professora Rute. Ela tem experiência e atuou, em 2021, com a Língua Inglesa na Educação Infantil; apesar da rotina com longas horas divididas entre trabalhos, ela conseguiu um horário para participar da pesquisa, o que entendemos não ser fácil conciliar, principalmente no contexto da pandemia.

A proposta inicial era convidar uma professora de Língua Inglesa atuante na Educação Infantil de cada região urbana da cidade de Ilhéus. Assim, poderíamos ter um estudo de realidades educacionais diverso na mesma cidade. Entretanto, com a dificuldade de encontrar e contatar as escolas, encontrar as participantes e a disponibilidade de horários, somando com as consequências da pandemia do novo coronavírus, como o desemprego, fechamento de escolas ou do cancelamento de oferta da Educação Infantil ou da oferta de LI na EI, não foi possível continuar com essa proposta.

Diante disso, a nova proposta foi realizar a pesquisa com Rute com o objetivo de identificar os conhecimentos necessários à formação dos professores de Língua Inglesa para lecionar na Educação Infantil e identificar a formação e as práticas docentes no processo de

ensino e aprendizagem da LEC. Para a produção do material empírico, foram realizados encontros semanais e entrevista na Plataforma *Google Meet.*

2.3.2 A participante da pesquisa e a atuação profissional

Rute é recém-formada no curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, em uma instituição pública de Ensino Superior, e leciona Língua Inglesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de dar aulas particulares.

Rute iniciou a docência no primeiro ano de graduação em Letras por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A experiência foi com o ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino. No primeiro ano do programa, ela iniciou como voluntária e, no ano seguinte, como bolsista.

Após dois anos de experiência profissional pelo PIBID, Rute começou a docência em uma escola de idiomas, na qual teve os primeiros contatos com o trabalho de línguas com as crianças durante quatro anos. E, no mesmo período que iniciou na escola de idiomas, também iniciou a lecionar na rede particular de ensino com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A experiência de Rute com a Língua Inglesa na Educação Infantil foi iniciada em 2019, e, atualmente, continua atuando na EI e já tem experiência nessa área em três escolas: duas na cidade de Ilhéus e uma na cidade de Itabuna.

Das escolas em que oferta Língua Inglesa na Educação Infantil, selecionamos uma para a pesquisa para, assim, identificar os conhecimentos necessários à formação dos professores de Língua Inglesa para lecionar na Educação Infantil e identificar a formação e as práticas docentes no processo de ensino e aprendizagem da LEC. Para a produção do material empírico, foram analisados o planejamento da prática docente, as discussões sobre este planejamento e a entrevista (Quadro 5).

Assim como foi feito com as demais professoras selecionadas, foi iniciado o contato com Rute por meio do *WhatsApp* e todos os encontros aconteceram pela plataforma *Google Meet*. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B) foi apresentado pelo *Google Meet* e enviado por *e-mail* para ser assinado, o qual Rute aceitou e assinou.

No primeiro encontro pelo *Google Meet*, foi apresentada a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora e a proposta da pesquisa. Rute também falou sobre sua trajetória profissional e acadêmica. Em seguida, foram explicados os próximos passos da pesquisa, que

seriam as discussões sobre o planejamento, e decidimos o dia e horário para os nossos encontros. Ficou acordado um encontro por semana, com duração de trinta a cinquenta minutos, com gravação de áudio, autorizado pela participante, que foi transcrito posteriormente.

O segundo encontro estava marcado para a semana seguinte, porém não foi possível realizá-lo devido ao problema de conectividade, que já é previsto em situações de pesquisas *on-line*, principalmente as realizadas por videoconferência. Como ainda não tínhamos o contato por *E-mail* de Rute, não foi possível contactá-la, pois as redes sociais *WhatsApp* e *Facebook* e *Instagram*, que fazem parte do mesmo grupo, o *Facebook*, ficaram indisponíveis por causa de uma pane global durante a maior parte do dia 4 de outubro de 2021.

Diante disso, no encontro seguinte, Rute enviou por *WhatsApp* o planejamento; realizamos a discussão das práticas docentes e as contribuições, ou não, para a aprendizagem das crianças. A discussão sobre o planejamento foi gravada no celular e, em seguida, transcrita pela pesquisadora.

No quarto encontro, Rute enviou outro planejamento e relatou suas experiências em sala de aula a partir dele. No quinto, o mesmo aconteceu; ela enviou o último planejamento e realizamos a discussão do planejamento com relatos das práticas docentes.

Quadro 5 – A pesquisa em tempos de ensino remoto

Nº	**Data**	**Duração do encontro**	**Atividade**	**Conteúdo da discussão**
1	27/09	01h	Apresentação inicial	Apresentação da pesquisadora e da pesquisa à participante.
2	04/10	–	Planejamento 1 Relato 1 e 2	Encontro cancelado por problemas de conectividade do *WhatsApp*, principal meio de comunicação.
3	13/10	40min	Planejamento 1 Relato 1 e 2	Apresentação e discussão do planejamento dos encontros 1 e 2 na Educação Infantil.
4	20/10	30min	Planejamento 2 Relato 3	Apresentação e discussão do planejamento do encontro 3 na Educação Infantil.
5	27/10	30min	Planejamento 4 Relato 4	Apresentação do planejamento dos encontros 4 e 5 e discussão do encontro 4 na Educação Infantil.
6	03/11	30min	Realização da entrevista	Realização da entrevista.
7	10/11	–	Relato 5 do planejamento 4	Encontro cancelado devido a um imprevisto de Rute.
8	17/11	30min	Relato 5 do planejamento 4	Apresentação e discussão do planejamento do encontro 5 na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Realizamos uma entrevista semiestruturada com Rute, momento em que teve a

oportunidade para falar sobre sua formação e sua prática docente com a Língua Inglesa na Educação Infantil. A entrevista foi agendada, data e horário com antecedência, conforme a disponibilidade de horário de Rute, que foi avisada de que a entrevista seria gravada em áudio e transcrita posteriormente. Foi realizada por meio da Plataforma *Google Meet*. Fizemos um último encontro para discutir o planejamento da aula 5, que Rute lecionou no dia posterior à entrevista.

O próximo passo da pesquisa foi discutir, organizar, planejar e desenvolver sequências de atividades com Rute, como proposta educacional com a Língua Inglesa na Educação Infantil.

2.3.2.1 A escola e o contexto dos planejamentos de atividades

A Escola dos Milagres, onde Rute trabalha, oferta três fases da Educação Infantil: Infantil I, com oito crianças com idades entre três e quatro anos; Infantil II, com quatorze crianças entre quatro e cinco anos de idade; e o Infantil III, dividida em duas turmas (A e B), que contemplam crianças entre cinco e seis anos de idade, que totalizam onze crianças na turma A e nove na turma B.

Rute leciona em quatro turmas nessa escola: uma do Infantil I, uma do Infantil II e duas do Infantil III. A carga horária da professora é de duas horas semanais, divididas em trinta minutos para cada turma.

É importante salientar que a pesquisa foi iniciada no segundo semestre do ano de 2021; por isso, já era esperado encontrar crianças na Educação Infantil com seis anos de idade, contrapondo o art. 29 da LDB (BRASIL, 1996), alterada pela redação Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que retirou a idade máxima de seis anos para as crianças estarem na Educação Infantil, para definir que "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos**, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Além disso, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, CNE/CEB nº 7/2019 (BRASIL, 2019), sobre as diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil aos quatro anos de idade e, no Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, estabelece que as crianças que completarem seis anos de idade após a data de 31 de março deverão ser matriculadas na Educação Infantil.

2.4 A análise dos dados

Após a coleta dos dados, o próximo passo consistiu em analisá-los: organização do material, leitura e releitura constante desse material e a construção das categorias a partir da codificação que destaca as temáticas significativas. A descrição e interpretação dos dados teve como base os fundamentos teóricos que permitiram criar relações com as descobertas da pesquisa.

Para isso, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, que é definida como

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Assim, com a Análise de Conteúdo, podemos analisar os dados por meio da realização de inferências na interpretação de mensagens obtidas nos dados da pesquisa. Para isso, segundo Bardin (1977, p. 95), é necessário passar por três etapas, que chamou de "três polos cronológicos": a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Na primeira fase, a pré-análise, revisitamos todos os documentos obtidos na pesquisa com Rute e realizamos várias leituras a fim de conhecê-los melhor e construir as primeiras impressões dos dados. Isso nos ajudou a constituir o *corpus* deste trabalho que foram os documentos pertinentes para responder o problema da pesquisa.

Assim, selecionamos o material da entrevista e de todos os encontros realizados com Rute, materiais que foram gravados e transcritos. Excluímos aqui apenas os trechos dos planejamentos que Rute enviou por se tratar de materiais que traziam mensagens repetidas, comparadas a outros dados obtidos (os encontros).

Isso é justificado pela Regra da Representatividade que, segundo Bardin (1977), consiste em uma amostra significativa, na qual "A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo" (BARDIN, 1977, p. 97). A autora ainda acrescenta que "Nem todo o material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante" (BARDIN, 1977, p. 97).

Com essas seleções de materiais, formulamos a hipótese para identificar os conhecimentos necessários à formação dos professores de Língua Inglesa para lecionar na

Educação Infantil, tendo como fonte o material da pesquisa com Rute, na tentativa de alcançar o objetivo do nosso estudo.

Na segunda etapa, a exploração do material, fizemos os recortes, em cada documento, de todas as falas de Rute e as reorganizamos em Unidade de Contexto (UC) e Unidade de Registro (UR). Assim, a Unidade de Contexto "serve de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registro" (BARDIN, 1977, p. 107).

Já a Unidade de Registro (UR) "É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial" (BARDIN, 1977, p. 104). A UR pode ter recortes variáveis. Escolhemos para esta pesquisa fazer recortes de frases que captassem a ideia principal da Unidade de Contexto para responder o nosso objetivo de pesquisa.

Fizemos, em seguida, o tratamento dos resultados, terceira e última etapa. Aqui a categorização emergiu do material da pesquisa, que é, segundo Bardin (1977, p. 117),

> Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Assim, para estabelecermos as categorias, analisamos as UR e identificamos os Eixos Temáticos (ET), termo este que utilizaremos de acordo com Benites (2013). Os Eixos Temáticos são um agrupamento das Unidades de Registros que permitem formular as categorias. No Quadro 6, apresentamos o modo como foi organizado o material da pesquisa.

Quadro 6 – Codificação dos dados

Questão 1 - Você já tinha o interesse em lecionar LI para crianças antes e/ou durante a formação? Se não, quando e como surgiu esse interesse?						
Nº	***Corpus* da pesquisa**	**Código**	**Unidade de Contexto (UC)**	**Unidade de Registro (UR)**	**Eixo Temáticos (ET)**	**Categoria**
1	Então, durante, sim. Antes, na verdade, eu nem tinha interesse em dar aulas de	CP - Conhecimento dos Professores	[...] durante, sim. Antes, na verdade, eu nem tinha interesse em	[...] eu comecei a dar aula pra crianças mesmo e eu	Conhecimentos de Contextos Educacionais.	Conhecimento dos Professores

	Inglês. Assim, dar aulas. Eu achei que não ia pra esse caminho, mas, aí, durante a formação, eu comecei a dar aula pra crianças mesmo e eu gostei muito. Então, surgiu aí no meio dessa experiência.		dar aulas de Inglês. [...] durante a formação, eu comecei a dar aula pra crianças mesmo e eu gostei muito. (UC1 – CP – Entrevista, 2021)	gostei muito.		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como é possível ver no Quadro 6, organizamos os dados em: numeração para cada recorte (unidades e eixo) realizado; transcrição, na íntegra, da fala de Rute; código de cada categoria; Unidade de Registro; Unidade de Contexto; Eixo Temático e Categoria.

Cada Unidade de Registro, Unidade de Contexto e Eixo Temático possuem identificação para facilitar a organização dos recortes, bem como a compreensão da localização entre as categorias, transcrição e documentos (materiais utilizados para a análise). Essa identificação foi elaborada da seguinte forma:

UC1 – CP – Entrevista, 2021

A primeira dupla de letras representa a unidade de análise, UC – Unidade de Contexto. Logo após as duas primeiras letras, segue-se a ordem da numeração do recorte realizado. Já a segunda dupla de letras representa o código para a categoria formulada para o recorte. No exemplo acima, CP refere-se à categoria Conhecimentos dos Professores. Por fim, segue-se a identificação do documento (Encontro II, Encontro III, Encontro IV, Entrevista e Encontro VI) de origem do recorte, acompanhado pelo ano da pesquisa com Rute.

Após esse tratamento dos dados em cada documento, reunimos todos em um único arquivo. Nele, reorganizamos os dados (repetições, semelhanças, diferenças) e percebemos a presença de três categorias (Quadro 7), as quais identificamos, para melhor organização e análise, com seus respectivos códigos e cores:

Quadro 7 – Categorização dos dados

Código	Categoria
FD	Formação Docente
IC	Inglês para Crianças
CP	Conhecimentos dos Professores

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Assim, a categoria Formação Docente (FD) foi constituída por meio dos Eixos Temáticos (Quadro 8) Formação Inicial para lecionar LI na EI e Formação Continuada para lecionar LI na EI. Eixos esses formulados de acordo com as falas de Rute sobre sua formação no curso de Letras, concomitantemente, com suas práticas docentes em uma etapa da educação que ainda não era contemplada nos estudos do seu processo formativo.

Quadro 8 – Unidades de Registro e Eixos Temáticos da categoria Formação Docente

Categoria: Formação Docente	
Unidade de Registro (UR)	**Eixos Temáticos (ET)**
[...] nenhuma [disciplina] focada para crianças em específico. (UR2 – FD – entrevista, 2021)	Formação Inicial para lecionar LI na EI
[...] sei que tinha uma disciplina na UESC… (UR4 – FD – entrevista, 2021)	
[...] suficientes... não. [...] muitas vezes me sinto perdida [...] (UR25 – FD – entrevista, 2021)	
[...] não sei bem se é isso o que eu quero, né, fazer, por exemplo, ano que vem… (UR27 – FD – entrevista, 2021)	
Mas, se eu continuar, eu quero, eu gostaria sim de fazer [...] (UR28 – FD – entrevista, 2021)	
[...] já me indicaram cursos [...]. E o pessoal da FTD sempre dá esses cursos exclusivos para professores que usam os livros. (UR24 – FD – encontro VI, 2021)	Formação Continuada para lecionar LI na EI
Então, nunca consegui, de fato, fazer. Mas não formação, assim, acadêmica, né?! (UR25 – FD – encontro VI, 2021)	
[...] teve um que era para trabalhar EAD, tipo, no geral, assim, pra dar um apoio nesse ensino à distância, né?! (UR26 – FD – encontro VI, 2021)	
[...] voltados para o Inglês na Educação Infantil. (UR27 – FD – encontro	

VI, 2021)	
Mas não foi uma coisa pensada pra nós... [...]… a escola não planejou isso. (UR29 – FD – encontro VI, 2021)	
Eu acho que era gratuito, só que, assim, para esse público já. Tipo, não é qualquer um que ia chegar e se inscrever, sabe?! (UR30 – FD – encontro VI, 2021)	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A categoria Inglês para Crianças (IC) foi constituída com os Eixos Temáticos (Quadro 9): A aprendizagem de LI na EI e A oferta de LI na EI. A referida categoria só apareceu no discurso de Rute na entrevista e no último encontro para discussão do planejamento. Neste último, as falas repetiam o que já havia sido dito na entrevista. Então, as Unidades de Registro e Contexto foram reorganizadas, a fim de unificar os dados semelhantes para realizar a análise.

Quadro 9 – Unidades de Registro e Eixos Temáticos da categoria Inglês para Crianças

Inglês para Crianças	
Unidade de Registro (UR)	**Eixos Temáticos (ET)**
[...] eu acho que é a melhor hora [...] quanto mais novos eles são, mais interessados eles ficam [...] (UR7 – IC – entrevista, 2021)	A aprendizagem de LI na EI
E eles vão ter mais facilidade também pra estudar, pra aprender e ver a língua como uma coisa natural [...]. (UR8 – IC – entrevista, 2021)	
Eles estão aprendendo aquilo como diversão e eles aprendem mesmo [...]. (UR9 – IC – entrevista, 2021)	
[...] vai ser natural pra eles quando eles verem uma palavra, sei lá, uma propaganda, um livro [...] vão reconhecer aquilo [...]. (UR11 – IC – entrevista, 2021)	
[...] o método comunicativo com brincadeiras, músicas, vídeos [...] que possam fazer eles se movimentarem e conversarem muito sobre a vida deles. (UR16 – IC – entrevista, 2021)	A oferta de LI na EI
A gente não usa material didático, normalmente são vídeos da internet, jogos da internet [...] (UR19 – AL – entrevista, 2021)	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

E, na última categoria, Conhecimentos dos Professores (CP), identificamos, nas Unidades de Registro, falas de Rute que se relacionavam com seis Eixos Temáticos: Conhecimento do Conteúdo, Conhecimento Pedagógico Geral, Conhecimento do Currículo, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, Conhecimento dos Alunos e de suas Características,

Conhecimento de Contextos Educacionais (Quadro 10).

Quadro 10 – Unidades de Registro e Eixos Temáticos da categoria Conhecimentos dos Professores

Conhecimentos dos Professores	
Unidade de Registro (UR)	**Eixos Temáticos (ET)**
[...] cantando essa música que eu inventei: "*Good morning!, Good morning! How are you*?". (UR3 – CP – encontro II, 2021)	Conhecimento do Conteúdo
Eu também falei, tipo, "Se a gente misturar *green* com *yellow*, dá que cor?", entendeu?! UR21 – CP – encontro II, 2021)	
[...] eu introduzi as cores, mas eu só mostrei algumas, tipo, *pink, red* e eu acho que era *yellow* [...]. (UR35 – CP – encontro II, 2021)	
[...] eles perguntaram sobre alguma coisa em inglês [...]. (UR9 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] os meninos vieram perguntar o que significa a música que eu canto toda vez. (UR14 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] eu perguntei "Alguém sabe o que são *frogs*?" Aí o menininho lá respondeu "Ah, é sapo!" [...]. (UR19 – CP – encontro IV, 2021)	
Perder a timidez e já desde pequeno mostrar o que faz e com orgulho disso, sabe?! (UR31 – CP – encontro III, 2021)	Conhecimento Pedagógico Geral
[...] eu percebi que eu não tinha baixado o vídeo! (UR10 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] foi mais proveitoso do que a outra sala porque eu já consegui meio que introduzir. (UR16 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] base teórica que eu tive foram as partes destinadas ao professor nos livros que eu usei, entendeu?! (UR3 – CP – entrevista, 2021)	
[...] foi bem mais reduzido do que eu pretendia. (UR12 – CP – encontro VI, 2021)	
[...] eu não olho, tipo, documentos e tal, não olho. Eu só vou no Feeling... (UR25 – CP – encontro IV, 2021)	Conhecimento do Currículo
[...] eu sempre penso na coordenação motora [...]. (UR26 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] quando a gente vai desenhar, quando a gente vai pintar… eu penso nisso, mas não, eu não sigo [...]. (UR27 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] eu não olho, assim, nos documentos da BNCC. Assim, eu não costumo olhar [...]. Mas eu acho que seria bem importante. (UR22 – CP – entrevista, 2021)	

[...] creio que estão sim, né, dentro das especificidades. (UR23 – CP – entrevista, 2021)	
[...] eu sempre trabalho com as mesmas linguagens, que é sempre essa coisa do musical e do movimento, entendeu?! (UR20 – CP – encontro VI, 2021)	
[...] a escola me pediu pra [...] sempre trabalhar a música, o visual e essa coisa do corporal também. (UR21 – CP – encontro VI, 2021)	
[....] eu já puxei o "assunto da família" e perguntei se eles conheciam a família do *Baby Shark* [...] (UR5 – CP – encontro II, 2021).	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
[...] tem as cores já característico, eles já conhecem, eles já sabem quem é a *Mommy*, o *Daddy*, tudo. Então, tipo, foi muito fácil. (UR6 – CP – encontro II, 2021).	
[...] pra identificar qual era a emoção que aqueles personagens do "Divertidamente", aquele filme que trata sobre emoções [...] (UR12 – CP – encontro II, 2021).	
[...] eu perguntei se eles lembram das cores características da *Spring*, né, e mostrei mais cores pra eles, Inglês [...] (UR17 – CP – encontro II, 2021)	
[...] teve um joguinho com o bambolê. [...] pular em cima do bambolê da cor que eu falar. Tipo, "*Yellow*!" aí, a pessoa tinha que ir lá no *Yellow*. (UR18 – CP – encontro II, 2021)	
[...] e eu joguei um *Monkey says* [...] (UR30 – CP – encontro II, 2021)	
[...] aí eles falavam [...]"*Angry*", "*Happy*", sabe?! (UR37 – CP – encontro II, 2021)	
[...] Pra eles meio que entenderem. Aí eles responderam "Ah, *Cool*... *Fine*...". (UR12 – CP – encontro III, 2021)	
[...] esse vídeo é muito bom porque conta toda hora, só fica contando "*One, Two, Three, Four... One, Two...*". (UR22 – CP – encontro III, 2021)	
[...] eu falei "*Quack, Quack, Quack*" aí, eles falaram "*Three*!"[...]. (UR24 – CP – encontro III, 2021)	
Aí, eu apontava e eles falavam... eu perguntava "Fulano, *What number is it*?" e eles falavam "*Three! Two*!...", entendeu?! (UR26 – CP – encontro III, 2021)	
[...] eu já peguei o gancho pra gente aprender sobre outros animais, né, já tinha o *Shark* e agora... outros. (UR2 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] coloquei um videozinho com outros animais [...]. (UR4 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] eu perguntei "Ah… quantos animais aparecem nos vídeos? eles falavam "Five!". (UR21 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] aí eu falei "Falando nisso, vamos aprender a contar todos os nossos dedos das nossas mãos?" (UR22 – CP – encontro IV, 2021)	

[...] eles ficavam dançando, contando e foi bem legal também. (UR23 – CP – encontro IV, 2021)	
Não adianta a gente passar mil atividades pra eles que [...] eles não vão entender, eles não vão ficar tão engajados, né?! (UR14 – CP – entrevista, 2021)	
[...] nessa coisa do lúdico [...] tem que ter um pouco de conhecimento pedagógico, né?! (UR15 – CP – entrevista, 2021)	
[...] não seria algo muito fora da realidade deles [...] (UR17 – CP – entrevista, 2021)	
[...] usando outras competências, outros temas, né?! Pra não ficar cansativo também. (UR21 – CP – entrevista, 2021)	
[...] essas situações são planejadas na língua materna mesmo da criança [...] depois, a gente vai, aos poucos, começando a inserir a língua estrangeira [...] (UR24 – CP – entrevista, 2021)	
[...] aí eu vou lá e coloco de novo. Só pra, né, agradar um pouquinho [risos]. (UR41 – CP – encontro II, 2021)	Conhecimento do Aluno e de suas Características
[...] teve alguns, né, que são aqueles mais desatentos que meio que começaram a desenhar qualquer coisa. (UR17 – CP – encontro III, 2021)	
Tem alguns que... eu acho que eles têm alguma questão, assim... mas eu não sei direito ainda... (UR38 – CP – encontro II, 2021)	
[...] ficam chorando ou ficam brincando separados. Tipo, a turma... a professora já faz isso, entendeu?! Daí, eu não sei. (UR39 – CP – encontro II, 2021)	
[...] eles fazem em cinco, mas os pequenos, eles demoram muito e eles querem fazer perfeito. (UR42 – CP – encontro II, 2021)	
[...] eu acho que eles não entendem direito que, quando a gente tá no Inglês [...]. (UR9 – CP – encontro III, 2021)	
[...] eu acho que tinha que ter sido uma coisa mais... tipo assim, mais simples. (UR28 – CP – encontro III, 2021)	
Então, eles são bem espertinhos, tanto que eles não sabiam os números, mas eles já, depois do vídeo, quando eu comecei a perguntar, eles já estavam *Expert*. (UR33 – CP – encontro III, 2021)	
Então, isso foi complicado porque eles queriam interagir [...] (UR35 – CP – encontro III, 2021)	
Porque música, sozinha, talvez eles não entendam o que está acontecendo [...] (UR37 – CP – encontro III, 2021)	
[...] eles ficaram quietinhos. Aí, é legal... (UR38 – CP – encontro III, 2021)	
[...] porque eles são mais calminhos e menos crianças do que a “A”. (UR15 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] é um público, né, completamente diferente (UR12 – CP – entrevista, 2021)	

[...] eu vou, assim, no mesmo ritmo [...]. (UR20 – CP – entrevista, 2021)	
Porque as crianças… elas querem fazer um “desenhão”, assim. Os mais velhos não, eles fazem rapidinho. (UR12 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] eles já estão bem tranquilos nesse tema todo, só que tem que ficar fixando, né, o tempo todos senão eles esquecem. (UR14 – CP – encontro VI, 2021)	
[...] crianças não lembram de nada… (UR17 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] eu fiz o “Quá, quá…” aí eles lembraram. (UR18 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] ficaram as duas turmas juntas e era muita gente... (UR15 – CP – encontro II, 2021)	Conhecimentos de Contextos Educacionais
[...] eu comecei a fazer um monte de brincadeira depois porque acabou muito rápido. (UR23 – CP – encontro III, 2021)	
[...] eu reservei um notebook, eu falei pra secretária que eu vou usar o notebook [...] (UR40 – CP – encontro III, 2021)	
Crianças pequenas faltam demais. (UR43 – CP – encontro II, 2021)	
[...] porque a gente nunca sabe, né, quando eles vão faltar [...]. (UR44 – CP – encontro II, 2021)	
Eu entrei atrasada porque eles estavam lanchando, eles lancham antes da aula. (UR7 – CP – encontro IV, 2021)	
E é melhor fazer igual nas salas, tipo, seguir o mesmo plano nas duas salas porque, senão, vai ficar diferente. (UR13 – CP – encontro IV, 2021)	
[...] foi muito tumultuado, muito, assim, bagunça. Mas, no sentido da atividade, foi bom porque eles gostaram muito de jogar [...]. (UR6 – CP – encontro VI, 2021)	
[...] Porque foi muito limitado, assim, deu muita bagunça. Mas, tirando isso, acho que, se tivesse feito no computador, ia ter sido legal [...] (UR9 – CP – encontro VI, 2021)	
E o Inglês é diferente e… eu não sei... (UR32 – CP – encontro VI, 2021)	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com esses estudos e análise, a pesquisa proporcionou a organização, o planejamento e o desenvolvimento de sequências de atividade, como produto educacional, que contemplou alguns materiais didáticos, a fim de propor novas metodologias para a oferta da Língua Inglesa na Educação Infantil.

Esperamos, assim, que os professores que lecionam a Língua Inglesa na Educação Infantil possam planejar e desenvolver atividades para a aprendizagem adequada da Língua Inglesa pelas crianças, e estas possam ter maior interesse e facilidade com metodologias didáticas e correspondentes ao seu desenvolvimento cognitivo e social.

No próximo capítulo, a partir da organização dessas categorias, apresentaremos a concretização da terceira etapa proposta por Bardin (1977): a inferência e a interpretação dos dados, na qual discutiremos sobre as falas de Rute, dialogando com a nossa fundamentação teórica.

CAPÍTULO 3 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS DE RUTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir o material produzido na pesquisa por meio da entrevista e dos encontros com Rute, na tentativa de responder a questão de pesquisa: quais conhecimentos são necessários à formação dos professores de Língua Inglesa para lecionar na Educação Infantil? e elaborar o produto educacional.

Para isso, relacionamos os dados da pesquisa com base na nossa fundamentação teórica, tendo, como ponto de partida, as categorias que emergiram desse material: formação docente, inglês para crianças e conhecimentos dos professores.

3.1 Formação docente

A formação é um processo contínuo, que se inicia desde a formação inicial e se estende em toda a trajetória profissional do professor, independente da área e da etapa da Educação Básica. Para compreender o processo formativo de professor que leciona a LI na EI, nesta pesquisa, está em discussão o material produzido nos encontros com Rute.

Assim, Rute relata que nunca pensou em trabalhar com crianças tão pequenas, o público da Educação Infantil. O interesse surgiu quando teve a oportunidade de lecionar Língua Inglesa na Educação Infantil em uma determinada escola da rede particular. Todavia, foram essas experiências ali construídas que a fizeram gostar do trabalho com esse público. Ou seja, em tão pouco tempo de formação, Rute já construiu o que Pimenta (2012) descreveu como os saberes da experiência e, no decorrer do curso de formação inicial, começou a construir os saberes profissionais (TARDIF, 2000).

Entretanto, Rute ainda não participou de estudos sobre LEC na universidade, pois nela o curso de Letras forma profissionais para lecionar a partir dos anos finais do Ensino Fundamental – Parecer CNE/CES nº 83/2002 (BRASIL, 2002), mesmo que na cidade em que resida e trabalha haja a oferta da LIC em algumas escolas particulares. Contudo, esses são os saberes profissionais que são construídos nas instituições de formação docente (inicial e continuada) sobre a prática docente e pedagógica (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Rute recorda que já teve o conhecimento de haver, no curso de Letras, a disciplina Literatura Infantil, porém não sabe dizer se era algo relacionado ao trabalho que ela desenvolve, pois nunca cursou a disciplina que, na verdade, é nomeada de Literatura Infantojuvenil (UESC, 2012).

Essa, segundo o Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras (UESC, 2013), é uma disciplina optativa, com carga horária 60h, e tem como ementa “Conceitos acerca da Literatura Infanto-juvenil. Estudo de obras de literatura infanto-juvenil: prosa e poesia. Estudo da História da Literatura Infanto-juvenil” (UESC, 2012, p. 110). Encontramos também uma disciplina com a mesma nomenclatura no Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Pedagogia – PAC - Pedagogia (UESC, 2012). Também é optativa, possui a carga horária de 45h e a ementa descreve que:

> Apresenta as especificidades e características da Literatura Infantil e Juvenil. O percurso histórico: o tradicional, o popular e o folclórico; os contos de fadas tradicionais e contemporâneos. Leitura e contação de histórias. Reflexões sobre a poesia, o conto, o teatro e a música popular. O livro infanto-juvenil e outros sistemas semióticos: linguagem verbal e não verbal no texto literário. O uso da biblioteca no cotidiano escolar como espaço de aprendizagem literária. Leitura e análise de obras distribuídas pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar e da Literatura em Minha Casa (UESC, 2012, p. 136).

Assim, de fato, a disciplina Literatura Infantojuvenil, no curso de Letras, não corresponde aos estudos sobre a Educação Infantil nem tampouco sobre a Língua Inglesa, em nenhum dos Projetos Acadêmico-Curriculares, nessa etapa da Educação Básica.

Ao ser questionada se acreditava serem suficientes os conhecimentos que possuía para atuar na Educação Infantil, Rute respondeu: “Olha... eu acho que, assim, suficientes... não. Mas, assim, eles me deram uma boa base. Mas, assim, muitas vezes me sinto perdida [Risos], sendo sincera, me sinto um pouco perdida porque eu aprendi na prática, né?!” (UC25 – FD – entrevista, 2021).

A base à qual Rute se refere é sobre os conhecimentos que construiu, por meio do curso de Letras, para lecionar a Língua Inglesa, e os conhecimentos para atuar na EI foram construídos na prática. Podemos entender esses conhecimentos da formação de Rute como conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico geral (SHULMAN, 2014; MARCELO GARCÍA, 1999). Mas parece que esses não são suficientes para atuar na Educação Infantil, já que não há uma base teórica para compreender como a criança aprende, no curso de Letras, no qual Rute se formou.

Apesar de não ter tido uma formação inicial que contemplasse todos os conhecimentos necessários para o trabalho na EI, a possibilidade de mudar esse cenário seria por meio da formação continuada, pois:

> [...] percebe-se que o professor perpassa por muitos percalços em sua carreira profissional e que a formação continuada pode ser uma das principais possibilidades

> de mudança e melhoria em seu desempenho docente, visto que nem a formação inicial, nem a prática docente propriamente dita, conseguem promover todo o conhecimento necessário para resolver toda a demanda pedagógica dos professores (OLIVEIRA, 2012, p. 83).

Recém-formada, Rute não sabe se continuará atuando na Educação Infantil. Então, não tem ainda um posicionamento acerca da possibilidade de frequentar uma formação continuada específica para lecionar Língua Inglesa na Educação Infantil, mas mencionou que "[...] se eu continuar, eu quero, eu gostaria, sim, de fazer isso, porque eu acho que seria muito importante… até pra otimizar o trabalho, né, produção de aulas e na sala de aula também" (UC28 – FD – Entrevista com Rute, 2021).

Rute acrescentou, entretanto, que costuma ter indicações, das escolas que já trabalhou, de cursos com carga horária curta como forma de atualização profissional na área em que atua, LI na EI, e, inclusive, um deles teria sido para ensino a distância. Porém, nunca conseguiu cursá-los por questões de horários. Ela salienta que a instituição em que trabalha, e onde foi realizada esta pesquisa, ainda não sugeriu curso de formação por, provavelmente, ter sido contratada há poucos meses do ano letivo ser finalizado e, talvez, pela instabilidade do momento de pandemia, durante o qual a escola caminhou com o ensino remoto, semipresencial e presencial durante o semestre. Tudo dependia do número de casos e de pessoas – crianças, professores e funcionários testando positivo para a Covid-19.

Todavia, os cursos não eram propostos por instituições de educação superior ou pelas escolas, mas pela editora de livro didático que as escolas adotavam: a FTD. Rute explicou que: "[...] eles trabalham com a FTD [Editora de livros didáticos] [...] todas as [escolas] que eu trabalhei, trabalhavam com essa editora. E o pessoal da FTD sempre dá esses cursos exclusivos para professores que usam os livros" (UC24 – FD – Encontro VI, 2021) e concluiu que as escolas, ao fazerem essa parceria com os livros didáticos: "Elas meio que aproveitaram, né, pra dar esse apoio aí, para o professor de Inglês... Mas não foi uma coisa pensada pra nós... [...] a escola não planejou isso" (UC29 – FD – Encontro VI, 2021). Em algumas situações, esses cursos têm como finalidade apresentar as possibilidades de desenvolver as atividades apresentadas naqueles livros em sala de aula. Não há uma base teórica que fundamente a sua organização nos aspectos conceituais e metodológicos.

Tal situação mostra um movimento na sociedade indicando o que está acontecendo no contexto das escolas, como, por exemplo, a oferta da Língua Inglesa na Educação Infantil, que, até então, ainda não está contemplada nos documentos oficiais, como a LDB (BRASIL, 1996), o RCNEI (BRASIL, 1998), as DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2018), bem como

ainda não está sendo contemplada nos cursos de graduação (Pedagogia e Letras). E as escolas da rede particular já estão oferecendo LE às crianças. Parece que universidade e escola precisam estreitar suas relações para oferecer formação a esses docentes com o objetivo de promover mais estudos para a oferta de Língua Inglesa na Educação Infantil. Assim, os professores poderão ter diversas possibilidades de formação crítica acerca das práticas docentes e não apenas com um foco nos livros didáticos e na formação profissional de empresas (SARMENTO, 2013), como é o caso da editora do livro didático.

3.2 Inglês para Crianças

A entrevista realizada com Rute também evidenciou falas voltadas para as atividades de Línguas Estrangeiras realizadas na Educação Infantil. Nelas, Rute argumentava qual é o seu olhar sobre o trabalho da Língua Inglesa com crianças tão pequenas.

Isso porque, ao ser questionada sobre o porquê de lecionar Língua Inglesa para crianças, respondeu: “Então, eu acho que é a melhor hora, né, pra começar a introduzir o ensino de uma nova língua. Nem precisa ser inglês, né, pode ser qualquer língua para as crianças porque quanto mais novos eles são, mais interessados eles ficam, né?!” (UC7 – IC – Entrevista com Rute, 2021).

Essa fala tem relação com a discussão feita por Rocha (2007), ao mostrar que as crianças tendem a ser, por exemplo, mais espontâneas e mais interessadas, fatores esses que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. Porém, a autora nos chama a atenção para levarmos em consideração que isso não é uma regra geral, pois "Devemos manter em mente que muitos outros fatores, dentre eles, confiança, motivação, auto-estima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem de LE" (ROCHA, 2007, p. 276). Por isso, conhecer a criança e seu processo de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo fazem parte da base de conhecimento do professor na Educação Infantil.

Outra fala relacionada a esse assunto é quando Rute disse: “E eles vão ter mais facilidade também pra estudar, pra aprender e ver a língua como uma coisa natural e não alguma coisa imposta, assim” (UC8 – IC – Entrevista com Rute, 2021). E ainda acrescentou que acredita na aprendizagem de línguas cada vez mais cedo:

> Tipo, quando eles já são mais velhos, né, aquela coisa de… por exemplo, a gente, né, quando a gente é mais velho, fala assim: - Ah, você tem que aprender isso aqui pra… sei lá, passar no vestibular. Eles não têm isso. Eles estão aprendendo aquilo como

> diversão e eles aprendem mesmo sem entender… entender não, sem, assim, perceber que aquilo é uma disciplina, que aquilo é uma coisa, né, mais séria (UC9 – IC – Entrevista com Rute, 2021).

Nesse sentido, os trabalhos de Vigotski (2021) contribuem para a compreensão da ideia de Rute, trazendo estudos que explicam que a assimilação entre a Língua Estrangeira e a Língua Materna acontece melhor com crianças da primeira infância. Contudo, essa facilidade para aprender outra língua só poderá acontecer se o trabalho na EI for voltado para o interesse e o tempo que cada criança precisar para aprender uma nova língua e que a aprendizagem seja por meio de vivências que promovam, segundo Bacelar (2009), a ludicidade.

Para atender ao interesse das crianças, os planejamentos e as práticas docentes, quando bem articulados, criam possibilidades de promover uma boa aprendizagem. Com as crianças pequenas, é importante que os professores de LI planejem atividades lúdicas com abordagens com foco na oralidade, pois as crianças da Educação Infantil ainda estão no processo de aquisição da Língua Materna, além de não estarem alfabetizadas ainda. Rute disse que adota "[...] o método comunicativo com brincadeiras, músicas, vídeos, atividades, assim, que possam fazer eles se movimentarem e conversarem muito sobre a vida deles, né?!" (UC16 – IC – Entrevista com Rute, 2021).

Para Ramos, Rodrigues, Fernández e Valero (2018), à medida que a Língua Inglesa ganhava o prestígio no contexto escolar, devido à LI se tornar a língua mais falada, os métodos de ensino se modificaram também de acordo com a necessidade de cada período histórico. A abordagem comunicativa, conhecida por alguns como método comunicativo, é discutida por Ramos, Rodrigues, Fernández e Valero (2018) como Enfoque[31] Comunicativo. Para os autores, o ensino pautado na comunicação surgiu por meio da necessidade de superar os métodos/abordagens que centralizavam o ensino nas estruturas da língua.

Além disso, no Enfoque Comunicativo "se tende a combinar exercícios comunicativos que promovam a apropriação e uso da língua estrangeira, durante as aulas de idiomas" (RAMOS; RODRIGUES; FERNÁNDEZ; VALERO, 2018, p. 114). Esses exercícios propiciam um ambiente e contexto adequados para que os aprendizes, segundo os autores, consigam praticar a língua de forma mais real, o que facilitará seu desenvolvimento[32] e aprendizagem, desde que haja a prática da comunicação. Os autores acrescentam que, diferentemente de outros

---

[31] Para Ramos, Rodrigues, Fernández e Valero (2018, p. 113), já na década de 1970, o Enfoque Comunicativo, conhecido também por Ensino Comunicativo da Língua, passou a ser usado "por muitos centros de estudos e principais estudiosos – americanos e britânicos – do assunto. Esses estudiosos concebiam como enfoque (e não um método) que objetivava na comunicação a meta final".

[32] Os autores tomam como base a zona de desenvolvimento proposto por Vigotski.

métodos que centralizavam o ensino na estrutura da língua,

> [...] o professor na sua práxis não poderá trabalhar vocabulário e gramática de forma isolada e fragmentada, mas de forma que permita ao estudante seu uso adequado de acordo com as situações de comunicação, intenção necessidades [sic] comunicativas entre os interlocutores. Tanto a tarefa, quanto as estruturas linguísticas, o vocabulário e demais recursos linguísticos se apresentarão de forma contextualizada para o estudante (RAMOS; RODRIGUES; FERNÁNDEZ; VALERO, 2018, p. 115).

A Abordagem Comunicativa, segundo Oliveira, "centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação" (OLIVEIRA, 2012, p. 74); assim, a língua é "analisada não como conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos." (LEFFA, 1998, p. 19). Para Oliveira (2012), essa abordagem é centrada na criança, visando às multiplicidades de produções dele na Língua Estrangeira.

Leffa (1998) argumenta que essa abordagem não apenas defende a centralização do educando em relação ao conteúdo, como também as técnicas utilizadas para o ensino. Os professores deixam o papel de serem transmissores do conhecimento e passam a ser orientadores e devem considerar os interesses dos educandos, criando estímulos para que estes se sintam mais encorajados e participativos em suas aprendizagens.

Entretanto, Rute acrescentou, em sua fala, que há a falta de materiais didáticos específicos para realizar as atividades de LI na EI. E, muitas vezes, contou apenas com a produção própria de materiais ou com um livro didático de outras escolas para se basear ou de alguns recursos como *notebook*, celular etc. Ela relatou que "[...] não usa material didático, normalmente são vídeos da internet, jogos da internet e, às vezes, atividades lúdicas que eles mesmos vão fazer, né?!" (UC19 – IC – Entrevista com Rute, 2021).

Sobre isso, Borges e Spinassé (2017) asseveram que, apesar de o ensino de Línguas Estrangeiras, como a oferta do Inglês, Espanhol e Alemão para crianças, na Educação Infantil vir aumentando, esse contexto não vem mudando a formação acadêmica nem a promoção de cursos voltados para essa área de ensino. Como consequência de todo esse cenário, "os professores se tornam responsáveis não apenas pelo planejamento das aulas, mas também pela determinação de parâmetros que abrangem escolha de material didático, formulação de currículo, assim como o desenvolvimento e a adaptação de uma didática bastante específica." (BORGES; SPINASSÉ, 2017, p. 253) e, muitas vezes, a escola oferta LE, mas parece que ainda lhe faltam subsídios teóricos e metodológicos sobre a língua, o desenvolvimento da criança, da infância e materiais didáticos para acompanhar o trabalho do professor.

3.3 Conhecimentos dos Professores

Neste momento, trazemos discussões sobre os Conhecimentos dos Professores, por meio das falas de Rute, para compreender os conhecimentos que são necessários para a docência da LI para crianças.

Nas últimas discussões, Rute trouxe falas importante a respeito da Formação de Língua Inglesa na Educação Infantil, de uma forma geral e específica ao seu caso, e acerca de seu entendimento sobre Inglês para Crianças, de acordo com suas experiências em sala, ambiente educativo.

Essas falas nos levaram, respectivamente, às categorias Formação Docente e Inglês para Crianças e serviram de base para a nossa compreensão sobre as influências da formação e das práticas para a oferta de LIC que cresce no Brasil, principalmente em escolas particulares, atendendo os anseios da classe dominante, mas que ainda precisa de pesquisas e orientações aos docentes.

Aqui a categoria Conhecimentos dos Professores nos direciona a refletir sobre a nossa questão de pesquisa: Quais conhecimentos são necessários à formação dos professores de Língua Inglesa para lecionar na Educação InfantilI? Partiremos das indicações que as falas de Rute trouxeram nos Eixos Temáticos. O primeiro tipo de conhecimento foi identificado como Conhecimento do Conteúdo. Este é o primeiro conhecimento citado por Shulman (2014) como necessário à docência para os professores.

Dizer que o professor precisa ter conhecimento do conteúdo, nesse caso, os conteúdos de Língua Inglesa, parece um pouco óbvio, mas é importante que os docentes procurem sempre ter domínio dos conteúdos necessários para lecionar seus educandos. Quando se trata especificamente da primeira etapa da educação, a Educação Infantil, até então, com poucos documentos que dão conta de orientar o trabalho com uma LE, no que se refere a conteúdos, metodologias e sua função social, é ainda mais necessário esse domínio para saber 'o que' e 'como' ensinar a crianças que estão na fase de desenvolvimento em que o representar objetos ou acontecimentos nas brincadeiras, jogos, imitações e atividades lúdicas, que sempre acontecem na escola, têm a linguagem como meio de socialização e como uma possibilidade de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo (PIAGET, 1998, 1999). Esses conteúdos devem desenvolver a linguagem, a formação de conceitos, a construção dos conceitos de número, espaço, distância etc. Nesse momento de selecionar o conteúdo que será trabalhado em sala, o professor na EI precisa conhecer as fases do desenvolvimento cognitivo das crianças para planejar situações de aprendizagens que as ajudem a avançar e ter proficiência linguística para

o uso da língua nas atividades de LIC (TUTIDA, 2016). Assim, Shulman (2014, p. 208) acrescenta que o Conhecimento do Conteúdo:

> [...] implica que o professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão. O professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e o que é periférico na matéria.

Rute demonstrou, nas suas falas, segurança nos conteúdos que propõe ensinar em cada turma da Educação Infantil. Um exemplo disso foi um momento de suas atividades quando ensinou as cores em Inglês por meio das misturas (cores primárias, secundárias e terciárias).

Nessa aula, Rute precisou ter conhecimento, então, dos nomes das cores em Inglês – conteúdo a ser ensinado – e de um conteúdo que não necessariamente era de estudo no seu processo formativo: formação das cores. Após isso, Rute mencionou que:

> Na segunda aula, foi da *Spring* que era o dia do início da primavera. Tipo, a primavera ia chegar naquele dia. [...], aí, nós fizemos uma árvore de *Flowers*. Aí, eu introduzi as cores, mas eu só mostrei algumas, tipo, *Pink*, *Red*, e eu acho que era *Yellow*, não sei, só pra fazer a arvorezinha de flores que eles pintaram com cotonete. Aí, depois que a gente começou [...] de *Colors* (UC35 – CP – Encontro II, 2021).

Além disso, descreveu dois momentos em que é necessário ter domínio do conteúdo para ajudar as crianças a avançarem nas suas aprendizagens. Pelos seus relatos, as crianças são muito curiosas e costumam questioná-la sobre algo em Inglês que não conhecem e querem aprender.

No primeiro momento, Rute relembrou que houve uma atividade, na turma do Infantil III-B, na qual as crianças mudaram o foco e direcionaram uma conversa com ela, questionando sobre algumas palavras em Inglês: “Só que na [turma] “B” os meninos vieram perguntar o que significa a música que eu canto toda vez. Aí, eu expliquei, né?! Tipo, é que é “*Good morning, how are you*?”. Aí, eu expliquei o que é que era” (UC14 – CP – Encontro IV, 2021).

Essas situações citadas por Rute, além de mostrarem a importância de valorizar os interesses das crianças, relacionam-se com a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17/12/2009, que cita as diretrizes para a Educação Infantil, que afirmam:

> Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua

> autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2009, p. 11).

O segundo momento foi quando Rute mencionou uma conversa com as crianças após uma contação de história na Língua Inglesa: "Aí, eu perguntei: - Alguém sabe o que são *frogs*?" Aí o menininho lá respondeu: - Ah, é sapo! [Risos]" (UC19 – CP – Encontro IV, 2021). Percebemos, assim, que tanto a aproximação da professora com as crianças quanto as propostas de atividades lúdicas podem promover a aprendizagem da Língua Inglesa.

Assim, Rute desenvolveu as atividades com duração de trinta minutos, em cada turma, da seguinte forma: rodinha com música de saudação; expressar os sentimentos por meio dos *Flashcards* das emoções; relembrar o que aprenderam no encontro passado com a professora Rute; *Warm up* para ativar os conhecimentos prévios sobre determinado tema; vídeo com música ou história; um jogo, brincadeira, dança ou produção ou apresentação de desenho, pintura; hora da despedida. Em alguns encontros, também, Rute reorganizava as atividades do dia para incluir um momento de discussão para as histórias ou uma revisão do que estava sendo aprendido.

No Eixo Temático Conhecimento Pedagógico Geral, percebemos a importância de um planejamento claro e objetivo, além da sua boa realização, pois essas ações podem comprometer as atividades dos professores, caso contrário. Tomamos como exemplo o seguinte relato de Rute sobre uma atividade na turma do Infantil III-A: "É... eu percebi que eu não tinha baixado o vídeo! [...] E até pensei em colocar no celular, mas eu falei assim 'olha vamos terminar os desenhos…' porque está aqui no plano, né?!, pra eles terminarem! E, aí, eu ia tentar baixar o vídeo" (UC10 – CP – Encontro IV, 2021).

Nesse sentido, Vasconcelos (2002, p. 150) adverte sobre a importância do planejamento e os recursos a serem utilizados naquela atividade: "Se o professor não planeja e só se lembra quando a aula está em andamento, não dará para aproveitar mais a idéia, pois não preparou o material (ex.: texto, recurso audiovisual, material ou condição para aplicação de uma técnica, etc.)". Além disso, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19) também ressaltam a importância das propostas pedagógicas preverem "condições para o trabalho coletivo e para a organização de matérias, espaços e tempos".

Com isso, a atividade não foi realizada como foi planejada. Assim, Rute resolveu fazer outra atividade do plano, e isso influenciou no desenvolvimento das atividades na turma seguinte, no Infantil III-B: "E, tipo, foi mais proveitoso do que a outra sala porque eu já consegui meio que introduzir. Eu só não passei o vídeo, e deixei eles terminando o desenho,

entendeu?! Mas foi melhor, tipo, deu para trabalhar mais do que a outra sala, a "A"" (UC16 – CP – Encontro IV, 2021). Foi um momento em que Rute refletiu sobre sua prática, a importância do planejamento e seu desenvolvimento. O planejamento é flexível, mas é necessário para orientar a ação docente.

Além disso, outra dificuldade demonstrada por Rute, com a mesma turma, Infantil III, sobre o planejamento foi em relação ao tempo da realização do planejamento: "[...] eu ainda tô no processo desse plano de aula aí, dessa semana, até hoje, pra você ter uma ideia. Que eles só conseguiram decorar as plaquinhas na aula passada. Então, foi bem mais reduzido do que eu pretendia" (UC12 – CP – Encontro VI, 2021). As crianças na EI estão no momento da formação de conceitos, realizando tarefas que podem ser resolvidas por elas, individualmente e/ou com seus colegas, bem como tendo a mediação de adultos – professor, pais etc. (VIGOTSKI, 2021). Assim, será que a ação de decorar as plaquinhas contribui para o desenvolvimento das crianças? O método comunicativo, adotado nas práticas docentes de LI, tem o foco na comunicação para construir a competência na LI (OLIVEIRA, 2012). Decorar palavras não é um ato de comunicação e não é um conjunto de eventos comunicativos (LEFFA, 1998).

Rute não tem formação específica para lecionar LI na EI e, até então, considera como base para a sua docência os livros didáticos e as orientações de colegas de profissão. Isso foi mencionado no seguinte trecho: "Olha, a única, assim, base teórica que eu tive foram as partes destinadas ao professor nos livros que eu usei, entendeu?! E, assim, né, conselhos que a gente pega, né?! Os professores e colegas…" (UC3 – CP – Entrevista com Rute, 2021). Dessa forma, planejar faz parte da formação de todos os professores e é importante colocar em prática para quaisquer atividades. Assim,

> Planejar significa antever uma forma possível e desejável. Se não há planejamento, corre-se o risco de se desperdiçarem oportunidades muito interessantes. Não dá para dar aula improvisando, em *off* e se não ficar boa, 'regravar' (como nos programas de televisão). Não planejar pode implicar perder possibilidades de melhores caminhos, perder pontos de entrada significativos (VASCONCELOS, 2002, p.148).

Em seus relatos, Rute demonstrou ter dificuldades para realizar o que foi planejado para a turma do Infantil III, crianças entre 5-6 anos de idade. Uma possível justificativa talvez seja pela quantidade de crianças na turma, cerca de onze e nove crianças em cada turma, respectivamente, A e B, visto que Rute só tinha trinta minutos semanais em cada turma para acompanhar todas as crianças e realizar as atividades em sua totalidade.

Apesar desses contrapontos, ela procurava reavaliar as atividades que realizava em

outras turmas para não só intervir e conseguir realizar suas atividades, mas também para que o trabalho com a LI pudesse transcender a educação, como percebido na fala de Rute:

> Se os pequeninhos gostaram, os maiores vão gostar também porque os maiores, eles gostam muito de conversar, de se exibir assim pros colegas, né?! Então é uma coisa legal e é bom pra desenvolver essa coisa de... tipo, perder a vergonha, né?! Perder a timidez e já desde pequeno mostrar o que faz e com orgulho disso, sabe?! [...]E falar em Inglês, assim, na frente de todo mundo, também é importante pra eles (UC31 – CP – Encontro III, 2021).

Nesse momento, a concepção de aprendizagem baseada no método comunicativo (OLIVEIRA, A. C. 2012), o lúdico, as metodologias e as atividades de ensino (TUTIDA, 2016) que foram planejadas por Rute indicam a natureza do Conhecimento Pedagógico Geral e do Conteúdo (SHULMAN, 2014) que são necessários à docência.

No Eixo Temático Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, percebemos que Rute interliga ‘o que ensinar’ ao ‘como ensinar’. Para isso, ela planejou os encontros com as turmas tendo como ponto de partida um tema. Este tema é pensado de acordo com a realidade das crianças. Ou seja, a partir do que elas já conhecem e vivenciam. Na entrevista, Rute explicou a escolha dos temas trabalhados com as crianças:

> [...] eu levo aquelas temáticas que eles já entendem, que eles já passam por isso na vida. Então não seria algo muito fora da realidade deles, entendeu?! Tipo, costumes brasileiros. E, aí, tipo, levar, por exemplo, das celebrações de uma forma brasileira que eles entendam, essas coisas... (UC17 – CP – Entrevista com Rute, 2021).

Escolhido o tema, a professora de Inglês definiu os objetivos, selecionou os conteúdos a serem trabalhados e propôs atividades para que as crianças aprendessem alguns vocábulos em Inglês. Rute ainda mostrou que sempre analisa o que deu certo, ou não, nos encontros e vai diversificando os temas e as atividades para os encontros com as crianças não ficarem cansativos.

Na Escola dos Milagres, Rute é orientada a levar para a sala muitas músicas para que as crianças aprendam a Língua Inglesa de forma prazerosa e divertida. Sobre isso, o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 48) considera:

> A música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, *jingles* etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estruturas e características próprias [...].

Com isso, Rute planejou atividades com vídeos que continham músicas, de acordo com as temáticas e conteúdos escolhidos para trabalhar em cada turma (Quadro 11). Assim, propunha atividades sobre o tema trabalhado por meio das músicas, brincadeiras, jogos, adivinhações, coreografia e desenho.

Quadro 11 – Atividades propostas por Rute

Turma	Tema estudado	Video	Brincadeira/Jogo	Produção
Infantil I	Colors	Música *Colors touch song*	Brincadeira das cores com bambolê	Criação de um *Rainbow* (Arco-íris) com as cores estudadas.
			Monkey Says para procurar objetos na sala com as cores escolhidas.	
	Numbers	História *Five Ducks*	Contagem de quantos patos aparecem no vídeo *Five Ducks*.	-
			Jogo virtual sobre *colors* e *numbers.*	
		Música *How many Fingers?*		
		História *Five little frogs*		
Infantil II	Family members	Música *Baby Shark*	Coreografia da música *Baby Shark*.	Desenho e apresentação para a turma dos membros família.
		História de uma *Family* muito especial.		
	Animals	Música *The animal song*	Adivinhação do nome do animal por meio dos seus movimentos.	-
		Música *Let's go to the Zoo*	Jogo da memória virtual.	
Infantil IIII (A e B)	Feelings	Música *If you're happy*	Game de adivinhação por meio do vídeo *Inside out: guessing the feelings* (cenas do filme *Divertidamente* para o jogo de adivinhação).	Desenho do momento mais *Happy moment* (Momento mais feliz) que já aconteceu para a criança.
		Música *Feelings*	Jogo de adivinhação com *Flashcards* por meio da imitação.	
		Música *How many Fingers?*	Jogo dos *flascards* por meio de procura das cartas em outra sala.	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Podemos perceber, no Quadro 11, que todos os vídeos eram musicais, mesmo aqueles que eram historinhas. Com as músicas, as crianças discutiam sobre o que entendiam, dançavam com as coreografias dos vídeos e participavam de brincadeiras ou jogos de acordo com a temática trabalhada. Além disso, Rute promovia uma produção (atividade com desenho) com as crianças para acompanhar como elas estavam aprendendo.

Nas turmas do Infantil I e do Infantil II, Rute conseguiu trabalhar duas temáticas. Entretanto, nas turmas do Infantil III, A e B, apenas conseguiu desenvolver um tema, pois a produção proposta não foi bem compreensível para que as crianças pudessem realizá-las. Além

disso, Rute relatou algumas dificuldades com essas turmas para conseguir avançar com as atividades. Voltaremos a essas discussões, das turmas do Infantil III, A e B, mais adiante.

Um exemplo disso foi o tema *Family*, trabalhado por ela na turma do Infantil II. Ela aproveitou a temática abordada no encontro anterior, *Spring*, que era sobre a estação do ano que tinha iniciado, para trabalhar os membros da família em Inglês por meio de um vídeo chamado *Baby Shark*.

Baby Shark é uma música que apresenta os membros da família de um tubarão: *baby shark, mommy shark, daddy shark, grandma shark, grandpa shark*[33]. As crianças puderam ver, ouvir e dançar essa música, que apresenta uma letra e coreografia fácil para se movimentar. Além disso, o vídeo apresenta imagens com muitas cores fortes e duas crianças dançando "no mar" com os tubarões, deixando o vídeo mais divertido e mais atraente para os aprendizes, visto que os movimentos e a ludicidade podem despertar o interesse das crianças da EI.

É interessante ressaltar que o vídeo do *Baby Shark*, segundo Natera (2021), teve 100 versões lançadas pela empresa coreana *Pinkfong* e traduzida em 11 idiomas. *Baby Shark Dance* foi a versão que fez e faz muito sucesso, principalmente, entre as crianças em suas casas e nas escolas, pois "em janeiro de 2017, o videoclipe atingiu o Top 40 da *Billboard*[34], tornando-se sucesso tradicionalmente certificado e depois ocupou a 6ª posição no Reino Unido" (NATERA, 2021, p. 209).

Além disso, "No segundo bimestre de 2020, o vídeo mais visto na plataforma foi o clipe Baby Shark da Pinkfong, com mais de sete milhões de visualizações, desbancando o fenômeno da música pop Despacito de Luis Fonsi" (MORAES, 2021, p. 149). E, no início do ano de 2022, na plataforma referida por Moraes (2021), o *Youtube*, *Baby Shark* atingiu o recorde com o primeiro vídeo, chegando a ter mais de 10 bilhões de visualizações[35] na plataforma.

Muitas crianças brasileiras puderam conhecer essa música na versão em Português "Bebê Tubarão Dança". Então, Rute trabalhou com uma música que muitos já conheciam, em Português ou em Inglês, só que, nos encontros planejados por ela, as crianças aprenderiam na versão em Inglês para facilitar a aprendizagem de palavras que se referem aos membros da

---

[33] Respectivamente bebê tubarão, mamãe tubarão, papai tubarão, vovó tubarão, vovô tubarão.

[34] "A revista Billboard foi fundada em 1894, no Norte dos Estados Unidos, especializada no ramo da indústria musical, totalmente voltado para o mercado publicitário. Conhecida pelos leitores de produtos culturais como "The Music Bible" (A bíblia da música), a Billboard possui rankings que ficaram conhecidos mundialmente, classificando canções e álbuns, dos mais variados estilos e categorias, desde a época de sua criação até os dias de hoje. O Hot 100 é o ranking mais conhecido pelo mundo todo, o qual apresenta os 100 singles mais vendidos e pedidos pelos ouvintes das rádios. Nos Estados Unidos, o ranking é usado para analisar a popularidade dos artistas e suas canções. O Top 200 aponta os álbuns mais vendidos" (ALVES, 2013, p. 19).

[35] Informações disponíveis em: https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/pop-arte/musica/noticia/2022/01/13/baby-shark-se-torna-primeiro-video-a-ultrapassar-marca-de-10-bilhoes-de-visualizacoes-no-youtube.ghtml. Acesso em: 1 jul. 2022.

família na Língua Estrangeira. Ela acrescentou: "[...] Então, como tem essa dancinha, tem as cores já características, eles já conhecem, eles já sabem quem é a *Mommy*, o *Daddy*, tudo. Então, tipo, foi muito fácil" (UC6 – CP – Encontro II, 2021).

Outro exemplo é que, nessa mesma turma, Infantil II, Rute aproveitou a música *Baby Shark*, que trabalhava com os nomes dos membros da família em Inglês, para aproveitar e trabalhar os nomes dos animais, visto que eles já haviam aprendido o nome de um, *Shark* (Tubarão). "Aí eu coloquei um videozinho com outros animais e com crianças dançando e imitando os movimentos dos animais" (UC4 – CP – Encontro IV, 2021).

Além de sempre trabalhar músicas na Educação Infantil, percebemos que Rute também propôs brincadeiras e jogos em todas as atividades, o que permite que as crianças estejam ativas, em constante movimento e, ao mesmo tempo, aprendendo a Língua Inglesa. As crianças, assim, podem aprender brincando naturalmente, então "são essenciais os métodos de ensino, que devem priorizar jogos, canções, rimas e histórias, associando sempre o conteúdo com a prática. Deve estar claro o objetivo da proposta de ensino e as teorias adotadas" (BORGES; SPINASSÉ, 2017, p. 256).

No Infantil I, por exemplo, Rute também teve como ponto de partida o tema – estação do ano – a primavera, *Spring*, e, assim, trabalhou algumas cores em Inglês. Para as crianças aprenderem melhor, planejou uma brincadeira, dividindo as crianças em dois grupos, que consistia em ouvir o nome da cor em Inglês, pular no bambolê com a cor correspondente e falar a cor que ouviu, "*Yellow!*", por exemplo. As crianças conseguiram entender a proposta e se divertiram brincando e aprendendo Inglês.

Na mesma turma, no encontro seguinte, realizou a brincadeira "*Monkey Says*": "[...] e eu joguei um *Monkey says* com aquela brincadeira, tipo, "*Touch something blue!*", "*Touch something yellow!*". Aí eles vão correndo na sala, procurando... aquela coisa..." (UC30 – CP – Encontro II, 2021). Uma brincadeira que já pode ser conhecida por algumas crianças como "Siga o mestre" ou "O mestre mandou", que consiste em uma pessoa que fará o papel de mestre dizer o que as demais irão fazer. Na versão em Inglês, Rute dizia para as crianças procurarem e tocarem em algum objeto da sala, na cor que ela falasse.

Há também, nas atividades, a presença de histórias para as crianças. No infantil I, Rute, que já tinha trabalhado as cores, aproveitou uma atividade sobre *Rainbow*, na qual as crianças pintavam as cores do arco-íris, para introduzir os numerais até cinco. Ao colocar um vídeo com a história *Five Little Ducks*, Rute relatou que os numerais ficaram na cabeça das crianças, pois o vídeo repetia o nome dos numerais em Inglês várias vezes e as crianças demonstravam ter aprendido: "[...] depois eu fiz um joguinho do "*Quack*". Eu falei assim "Gente, eu vou falar

"*Quack, Quack*!" algumas vezes e vocês vão contar quantas vezes eu falei". Aí eu falei "*Quack, Quack, Quack*" aí, eles falaram "*Three*!" [...]" (UC24 – CP – Encontro III, 2021).

Essa noção de quantidade vai de encontro com as propostas de conteúdos de matemática que o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 217) propõe para serem trabalhados com crianças de zero a três anos, como, por exemplo, a "Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária". É uma atividade que contribui para a formação do conceito de número (PIAGET, 1998), desde que seja contextualizada, para que as crianças tenham a oportunidade de construir o referido conceito.

O referido documento também orienta que sejam propostas atividades "[...] em que ideias matemáticas podem ser evidenciadas pelo adulto por meio de perguntas, observações e formulações propostas" (BRASIL, 1998, v. 3, p. 235), como foi o caso da atividade seguinte na turma: "[...] aí, depois, eu fiz o joguinho de apontar para os números que tem na parede, né?! Aí, eu apontava e eles falavam... eu perguntava "Fulano, *What number is it*?" e eles falavam "*Three! Two!...*", entendeu?!" (UC26 – CP – Encontro III, 2021).

No encontro seguinte, Rute colocou um vídeo com outra história, *Five little frogs*, e mencionou: "Aí teve a discussão e eu perguntei: – Ah… quantos animais aparecem nos vídeos? Nã, nã, nã…". Aí eles falavam "*Five*!". E aí, depois, nós vimos […]" UC21 – CP – Encontro IV, 2021) e continuou: "Aí eu falei assim "*Five*!" e eu mostrei a minha mão e eu falei "Nossa, são todos os nossos *Fingers* de uma mão… nã, nã, nã…", aí eu falei "Falando nisso, vamos aprender a contar todos os nossos dedos das nossas mãos?"" (UC22 – CP – Encontro IV, 2021), para que as crianças pudessem ter noção de contagem e quantidade em Inglês nas histórias e no corpo e finalizou a proposta da aula dizendo que foi proveitosa, pois "Aí, eu botei vídeo que é, tipo... que é de contar os dedos mesmo, os *Fingers* e os *Toes*. E aí eles ficavam dançando, contando e foi bem legal também. E, é isso. [Risos]" (UC23 – CP – Encontro IV, 2021).

Nos encontros da turma do Infantil III, Rute trabalhou as emoções em Inglês por meio de cenas do filme *Divertidamente*, que fala da importância das emoções e sentimentos de uma forma muito criativa. E, como eles já estavam trabalhando as emoções em Inglês, ao passar as cenas, Rute dizia: "E depois aparecia o "Divertidamente". Aí eles já sabiam, né?! Mas aí eles falavam, ah, sei lá, "*Angry*!", "*She's angry*!"... não, eles não falam "*She's*", né, [risos] mas, tipo, eles falam "*Angry*", "*Happy*", sabe?" (UC37 – CP – Encontro II, 2021).

A partir das cenas do filme, Rute trouxe brincadeiras para a turma, como mencionou: "Aí eu mostrei os *Flashcards* pra eles e, depois, a gente teve tipo um joguinho de adivinhação que eles competiam pra, tipo, dois grupos, né, eles competiam pra identificar qual era a emoção

que aqueles personagens do *Divertidamente*, aquele filme que trata sobre emoções, quais são as emoções desses personagens" (UC12– CP – Encontro II, 2021).

Nesse sentido, Borges e Spinassé (2017, p. 256) defendem "o uso das línguas em sala de aula a partir das necessidades e usos delas nas diferentes situações comunicativas e que as diferentes línguas sejam empregadas buscando situações autênticas de uso [...]". Assim, posteriormente, Rute ampliou o assunto para situações cotidianas e relatou:

> [...] como foi o *Children's* Day, né, o dia das crianças deles e tal. E, aí, eu falei pra eles "*Was it good? Fine*?". Aí, eu, tipo, botei uns desenhos no quadro, tipo: "*Good*", era, tipo, carinha feliz; "*Fine*", era, tipo, "*Ok*", assim, né?!; "*Cool*" era, tipo, muito legal, assim, muito animado; "*Amazing*", tipo, incrível, entendeu?! Pra eles meio que entenderem. Aí eles responderam "Ah, *Cool*... *Fine*...", beleza (UC12 – CP – Encontro III, 2021).

As atividades propostas por Rute tinham como objetivo a aprendizagem das crianças sobre determinado assunto de diversas formas e que estas fossem lúdicas. Isso ficou claro tanto nos encontros da pesquisa com Rute, quando ela relatava o desenvolvimento das atividades, quanto na entrevista, quando nos disse que "Não adianta a gente passar mil atividades pra eles que eles não vão muito se… eles não vão entender, eles não vão ficar tão engajados, né?!" (UC14 – CP – Entrevista com Rute, 2021) e continuou: "Então aí, nessa coisa do lúdico, que eu acho que qualquer pessoa que que vá fazer, né, vá dar aulas, com esse público, tem que ter um pouco de conhecimento pedagógico, né?!" (UC15 – CP – Entrevista com Rute, 2021).

As falas de Rute demonstraram uma preocupação com a forma de trabalhar a Língua Inglesa com as crianças por meio de atividade lúdica, que acontecia em grupo e individualmente, apresentando variações no seu formato, determinadas por gosto e conhecimentos das crianças na escola (BACELAR, 2009).

Além disso, Rute pensou que "primeiramente, essas situações são planejadas na Língua Materna mesmo da criança [...] depois, a gente vai, aos poucos, começando a inserir a Língua Estrangeira, entendeu?!" (UC24 – CP – Entrevista com Rute, 2021). Assim, um dos aspectos da fala dos professores como estratégias para a compreensão da LI e para a melhor interação em sala é o uso da comunicação na Língua Materna, considerando que a maioria dos brasileiros – os pais, familiares e amigos das crianças – são falantes da Língua Portuguesa, o que, em algumas situações, talvez torne inevitável seu uso nas atividades de LI e que essas crianças ainda não iniciaram ou estão iniciando o processo de aquisição da Língua Materna (COLOMBO, 2014).

Assim, a construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo requer que os professores conheçam as crianças e os objetivos do ensino para promoverem a aprendizagem,

na intersecção com os demais conteúdos propostos por Shulman (2014).

Com esse encaminhamento, o Eixo Temático Conhecimento do Currículo foi identificado aqui, por se tratar de um discurso de Rute relacionado aos documentos oficiais que "servem como ‘ferramentas do ofício’ para os professores [...]" (SHULMAN, 2014, p. 206).

Os documentos educacionais têm como objetivo orientar as escolas e os professores para nortearem suas práticas pedagógicas. Vimos nesta pesquisa as marcas de alguns deles, como a LDB (BRASIL, 1996), RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018), documentos esses que devem ser levados em consideração nos planejamentos escolares, visto que trazem orientações na tentativa de garantir os objetivos e direitos de aprendizagem das crianças. Embora as escolas da rede particular assumam suas propostas pedagógicas, com objetivos e finalidades para atender ao ensino e a um determinado público, nem sempre se fundamentam nos referidos documentos.

Portanto, questionamos a Rute se planejava suas atividades com base nos documentos voltados para a Educação Infantil. Queríamos saber se ela os conhecia e se influenciavam nas suas práticas. Rute nos respondeu que: “Então, eu não olho, assim, nos documentos da BNCC. Assim, eu não costumo olhar, né?! Mas eu acho que seria bem importante [...]” (UC22 – CP– Entrevista com Rute, 2021). E acrescentou: “[...] mas creio que estão sim, né, dentro das especificidades” (UC23 – CP – Entrevista com Rute, 2021) de cada etapa da Educação Básica.

Por se tratar de documentos da EI e Rute já ter contado que não teve esses referidos estudos na formação inicial, inferimos que esses documentos não faziam parte dos seus planejamentos. Contudo, pelo seu tempo de experiência, além dos seus relatos de que estava aprendendo a lecionar a LI para crianças por meio de livros e sugestões dos demais professores da área, mas ainda sem mencionar as orientações dos documentos que regulamentam a EI, suas práticas docentes, percebemos que Rute tem conhecimento da BNCC (BRASIL, 2018), apesar de não o ter como base para planejar as atividades.

Ter conhecimento dos programas e documentos norteadores da educação e correlacioná-los com o planejamento e com os materiais didáticos permite não só um ensino que possa promover a aprendizagem de acordo com o que os indivíduos precisam em cada etapa da educação. Permite também que os profissionais possam refletir criticamente ‘o que’, ‘como’ e ‘por que’ se ensina determinada disciplina, determinado conteúdo, pois priorizar, valorizar, hierarquizar um conhecimento, uma cultura, em detrimento de outra, está relacionado à questão de poder (SILVA, 2005; CRYSTAL, 2005).

Esses conhecimentos não são distintos. Há situações em que estão inter-relacionados. Por exemplo, quando se pensa sobre ‘o que’ ensinar – Conhecimento do Conteúdo, ‘como’

ensinar – Conhecimento Pedagógico, os programas e os documentos – Conhecimento do Currículo. Constituem-se em uma intersecção de conhecimentos que o professor mobiliza no momento da docência. Ação que também aconteceu com Rute.

Assim, Rute argumentou que não toma como base os documentos que regulamentam a educação no momento de planejar as atividades, porém segue as indicações de conteúdos propostos pelos livros didáticos com os quais já trabalhou em outras escolas. Contudo, os livros didáticos tentam, em sua organização, atender as perspectivas dos documentos oficiais. Neles há sugestões de conteúdos a serem trabalhados seguindo uma ordem para que uma temática, um conteúdo, corresponda ao anterior e ao antecessor, criando uma lógica para promover a aprendizagem e o entendimento das crianças. Ela ainda acrescentou que sempre trabalha com músicas e movimentos: "[...] porque, na verdade, a escola me pediu pra fazer assim, pra ser uma coisa mais… sempre trabalhar a música, o visual e essa coisa do corporal também" (UC21 – CP – Encontro VI, 2021).

As DCNEI (BRASIL, 2010, p. 18, grifo nosso) designam os objetivos da proposta pedagógica das escolas:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo **garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens**, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Sobre isso, o documento ainda orienta que se devem garantir experiências na EI que "Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por ela de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (BRASIL, 2010, p. 25), a partir de situação em que as crianças possam experienciar essas várias linguagens.

Rute também relatou que, apesar de não consultar os documentos, ela pensava, por exemplo, na coordenação motora: "[...] quando a gente vai desenhar, quando a gente vai pintar… eu penso nisso, mas não, eu não sigo, entendeu?!" (UC27 – CP – Encontro IV, 2021).

Rute se referiu ao trabalho da motricidade que, segundo Borges (2014), são os movimentos, simples e complexos, adquiridos para que as crianças consigam ter noção e domínio do espaço e do seu corpo. A motricidade, assim, pode ser classificada em duas. A primeira é a motricidade global que "apoia-se sobretudo na realização de movimentos que desenvolvem o equilíbrio e a locomoção, trabalhando as habilidades motoras ligadas aos grandes grupos musculares" (BORGES, 2014, p. 12). E a segunda é a motricidade fina, que são

"todas as habilidades motoras que envolvam os pequenos músculos e o controle das ações segmentares, realizadas na coordenação olho-mão/olho-pé, isto é, visuo-manual/visuo-pedal" (BORGES, 2014, p. 12). Essa é uma competência que é desenvolvida nas crianças em muitas atividades na escola e com os colegas.

Para Borges (2014), desenvolver a motricidade infantil é fundamental para que as crianças construam aprendizagens posteriores, como uma brincadeira de pular dentro do bambolê – motricidade global – ou uma pintura das sete cores do arco-íris, utilizando o giz de cera – motricidade fina. A partir desses exemplos, atividades planejadas por Rute, por meio de atividades lúdicas, provocando o movimento das crianças, desenvolveram a motricidade delas.

Já no Eixo Temático Conhecimento dos Alunos e de suas Características, percebemos que, apesar de Rute promover atividades lúdicas, nem todas as crianças estavam em estado lúdico. Ou seja, em algumas atividades, nem todas as crianças interagiam, participavam e tinham vontade de realizar as ações propostas

Para Rute, brincar, dançar e assistir aos vídeos são atividades com que as turmas da Educação Infantil se divertem muito e conseguem demonstrar maior aprendizado da Língua Inglesa, porém ela não sabe dizer ainda o porquê de outras crianças não demonstrarem aprendizado: “É pelo que eu vi, eles conseguiram. Eles ficam querendo muito participar, né, eles são muito participativos, animados e tal. Tem alguns que... eu acho que eles têm alguma questão, assim... mas eu não sei direito ainda... (UC38 – CP – Encontro II, 2021). Rute comentou sobre as atitudes dessas crianças:

> Tem uns que meio que não participam, ficam chorando ou ficam brincando separados. Tipo, a turma... a professora já faz isso, entendeu?! Daí, eu não sei. Mas os que participam, os que, né, tentam acompanhar, tal... eles conseguem. Pelo menos, eu não vi ninguém sem entender, sabe?! (UC39 – CP – Encontro II, 2021).

Nesse sentido, Bacelar (2009) alerta que os docentes precisam estar atentos às expressões psicocorporais, demonstradas pelas crianças no processo educativo, para identificar se está acontecendo a ludicidade ou vivência lúdica, que está relacionada com “os estados de inteireza, de plenitude, de prazer com os quais o indivíduo faz contato enquanto brinca [...]” (BACELAR, 2009, p. 30). E argumentou que todas as crianças podem estar realizando a mesma atividade lúdica, mas a vivência, a experimentação, será única para cada criança. Nas atividades realizadas, Rute ainda não conseguia perceber essas expressões, como vimos na citação acima, e como intervir para que todas as crianças pudessem vivenciar a ludicidade?

Ou seja, mesmo que Rute proponha uma brincadeira que considere muito divertida para

a turma, isso não significará que todas as crianças concordem e queiram participar dessa atividade, pois a ludicidade é um processo para cada indivíduo que vive a experiência e está relacionado com sua história de vida, é uma vivência interior (BACELAR, 2009, p. 30).

Nesse sentido, é preciso observar as demonstrações de sentimentos das crianças enquanto realizam uma atividade, como a alegria, a saudade, a tristeza, o silêncio, a paz etc., pois as atividades podem provocar, segundo Bacelar (2009), vivências diversas em todos os indivíduos envolvidos e, até mesmo, diferentes vivências em outras condições ou tempo.

É com esse entendimento que é possível propor outras atividades como forma de intervir e auxiliar as crianças a participarem no seu processo de aprendizagem da LI de acordo com seus gostos e necessidades. Isso porque, de um lado, temos crianças que podem não participar de determinada(s) atividade(s). Do outro, temos crianças que querem participar com muito empenho até cansar, só que nem sempre isso é compreendido no processo educativo. Um exemplo disso foi uma atividade de desenho na turma do Infantil III, relatada por Rute:

> Então, essa coisa de desenho ocupa muito tempo, entendeu?! Porque as crianças… elas querem fazer um desenhão, assim. Os mais velhos não, eles fazem rapidinho, assim, cinco minutos tá pronto. Agora os mais novinhos não. Eles demoram um pouquinho (UC12 – CP – Encontro IV, 2021).

É importante relembrar que o tempo de atividade em cada turma de Rute é curto, trinta minutos. Considerando que as crianças precisam de um tempo maior para realizar algumas atividades, pois “não aprendem como adultos e não devem ser submetidas a uma didática idealizada para adultos” (BORGES; SPINASSÉ, 2017, p. 256), de fato, algumas atividades vão exigir maior tempo, não possibilitando realizar outra tarefa na aula.

Entretanto, é importante saber que “O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios à [sic] cada faixa etária e nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p. 91). E uma das atividades artísticas que se pode planejar, para favorecer a imaginação e criatividade da criança, é o desenho. O documento RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 92) orienta que, apesar de todas as modalidades artísticas serem importantes e deverem ser contempladas, a importância do desenvolvimento do desenho vale tanto para o fazer artístico das crianças quanto para a “construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens)”.

Dessa forma, é necessário o entendimento de que o desenho é a forma que as crianças têm de expressar suas ideias e sentimentos, e isso requer tempo, visto que elas, na etapa da

Educação Infantil, estão no processo de exploração, criação e conhecimento de como desenhar e de perceber como desenham, como seus traços, suas cores vão ganhando formas e significados.

É o que acontece também na promoção da possibilidade de explorar, conhecer o corpo, do movimento. O RCNEI (BRASIL, 1998) nos faz refletir como algumas práticas educativas podem suprimir os movimentos ao imporem restrições posturais inflexíveis às crianças. Rute discutiu que, na turma do Infantil III, "O único vídeo que foi complicado foi o *Baby Shark* porque vários já sabem, né?! E eles querem dançar... mas é um vídeo de dançar, é uma coisa que eles imitam, eles sabem toda dancinha. Então, isso foi complicado porque eles queriam interagir e tal" (UC35 – CP – Encontro III, 2021).

A partir do que trata o RCNEI (BRASIL, 1998), foi possível inferir o lado negativo da atividade. De acordo com Rute, o objetivo daquela aula era que as crianças assistissem primeiro ao vídeo, discutissem sobre ele por meio dos questionamentos de Rute sobre a proposta da atividade (nome dos membros da família) e só depois assistissem a ele novamente para dançarem a música do *Baby Shark*. O fato de as crianças já conhecerem o vídeo, a coreografia e, até mesmo, por se tratar de uma música animada, elas, espontaneamente, indicaram pistas para Rute mudar o planejamento, visto que queriam dançar, se movimentar, antes que assim fosse permitido. Os conhecimentos e interesses das crianças foram indicadores para mudar o planejamento da aula. Tal condição faz parte dos conhecimentos – do conteúdo, pedagógico, do currículo e dos alunos – dos professores para retomar o encaminhamento da aula.

Além disso, esse movimento não prejudicou a concentração e a aprendizagem das crianças (SELBACH; SARMENTO, 2017). Mas, a partir das análises nos documentos referentes à Educação Infantil, "é justamente a impossibilidade de movimento que impede a aprendizagem, pois a criança se comunica e aprende também a partir de seu próprio corpo" (SELBACH; SARMENTO, 2017, p. 283).

Em outra fala, Rute exemplificou uma prática para que as crianças não só voltassem a se concentrar apenas na atividade, mas também para manter a disciplina na aula:

> Eu acho que era o 'Infantil III', que eles estavam fazendo a atividade, né, de desenhar e eles estavam cantando, tipo, uma música nada a ver, assim... E eu falei 'Gente, vamos escutar uma musiquinha?'. Aí, eu coloquei a música das emoções pra eles escutarem, enquanto eles estavam desenhando e, aí, eles ficaram quietinhos. Aí, é legal... (UC38 – CP – Encontro III, 2021).

Essa relação entre disciplina e o silêncio pode ser percebida quando Rute começou a refletir e considerar que 'ser criança' e suas aprendizagens têm níveis diferentes e pode estar

relacionado à (in)disciplina, assim, “eu também brinquei um pouco com os *Flashcards* na [turma] “B” porque eles são mais calminhos e menos crianças do que a [turma] “A”. [...]” (UC15 – CP – Encontro IV, 2021). O RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 17) explica que, quando as práticas docentes visam suprimir o movimento da criança com o objetivo de instaurar um ambiente com ordem e harmonia, tal condição:

> [...] se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera – em fila ou sentada – em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina.

Selbach e Sarmento (2017) também advertem que, na verdade, é essa impossibilidade de movimento que pode provocar uma atitude agressiva e passiva das crianças, o que pode justificar o porquê das atitudes de algumas crianças, como a não participação nas atividades, relatadas por Rute e discutidas aqui anteriormente.

Voltamos a salientar aqui que buscamos analisar os conhecimentos necessários à formação dos professores para lecionar LI na EI por meio de fundamentos teóricos entrelaçados com as falas de Rute sobre a sua experiência em sala. Portanto, relembramos que Rute, apesar de propor atividades com alguns entendimentos de como as crianças aprendem, ainda está em processo de construção de conhecimentos necessários à docência, considerando que está no início da trajetória docente e esta é um *continuum*, bem como a característica da sua formação em Letras, e que, na maioria das vezes, esses conhecimentos são estudados somente no processo formativo em Pedagogia.

Outro fator importante foi quando Rute propôs uma atividade para a turma do Infantil III, que consistia em desenhar no papel o momento mais feliz, *Happy Moment*, que considerassem ter vivido. Ela acreditou ser simples de modo que as crianças não só entendessem, como a realizassem com tranquilidade, porém isso não aconteceu. Questionada se as crianças não tinham entendido a proposta ou o que significava *Happy Moment*, ela respondeu:

> Não, a proposta! [...] O *Happy*, eles sabem, né, que é tipo *Happy* [gesto do sorriso], só que aí... é porque, assim, teve alguns, né, que são aqueles mais desatentos que meio que começaram a desenhar qualquer coisa. Eu falei “Não, amor, é pra você desenhar um momento que você goste muito”, né?! Eu expliquei direitinho. Mas deu certo depois, assim, no final. Eles demoraram um pouquinho pra entender só, entendeu? (UC17 – CP – Encontro III, 2021).

Essa fala de Rute demonstrou que ela acreditou que o não entendimento, por parte de

algumas crianças, seria pelo fato de elas não estarem atentas às atividades e, como consequência, não conseguiam realizar nem aprender o que foi proposto. O que não demonstra terem relação, se considerarmos os argumentos de Bacelar (2009) sobre a relação entre atividades lúdicas e ludicidade.

Além disso, Rute refletiu e percebeu que poderia haver outra explicação: "[...] nessa turma... essa aqui.... "Infantil III"! Isso de... do desenho, do "*Happy*", eu acho que foi muito específico pra eles, sabe?! Tipo, eu acho que tinha que ter sido uma coisa mais... tipo assim, mais simples" (UC28 – CP – Encontro III, 2021). Ou seja, ela demonstrou ter entendido que talvez sua metodologia ou a forma como explicou a atividade não tenha sido suficiente para o entendimento das crianças, visto que, em outro momento, Rute resolveu mudar a forma de explicar a atividade e a turma conseguiu realizar o que foi proposto.

Essas reflexões aconteceram também em outros momentos, quando Rute demonstrou um pouco de preocupação: "Às vezes eles não... eu acho que eles não entendem direito que, quando a gente tá no Inglês, a gente tem que "virar a chavinha", sabe, do idioma?! Assim... tipo, "Ah, que eles já sabem falar", mas eles não entendem ainda... então, né?! E foi isso... [...]" (UC9 – CP – Encontro III, 2021). E quando Rute, na turma do Infantil I, perguntou "[...] se eles lembravam das historinhas da aula passada que foi dos *Five Little Ducks*, eu acho… Aí eles não lembraram porque, tipo, crianças não lembram de nada…" (UC17 – CP – Encontro IV, 2021).

De acordo com os estudos de Carneiro (2008, p. 57), "as crianças mais novas necessitam de pistas mais específicas para conseguirem recordar detalhes sobre acontecimentos particulares, enquanto que nas crianças mais velhas a recordação é espontânea, sem necessidade de existência de pistas", o que faz com que a fala de Rute em relação à memória das crianças seja um grande equívoco, tal qual ela mesma trouxe, em seguida, num discurso contraditório: "[...] eu fiz o "Quá, quá…" aí eles lembraram e, aí, eu falei que hoje eles iam conhecer a historinha dos "*Five Little Frogs*" (UC18 – CP – Encontro IV, 2021). Em seguida, Rute ofereceu uma pista às crianças e logo lembraram... A representação, quer verbal, quer por imagens ou imitação, ajuda na (re)construção do pensamento das crianças (PIAGET, 1998).

Ou seja, Rute precisava oferecer mais algumas pistas para que as crianças pudessem lembrar o que tinha acontecido no último encontro, a saber, na semana anterior, pois "as crianças mais novas parecem estar mais dependentes de esquemas familiares para recuperar a informação, contrastando com os adultos, os quais são mais flexíveis e possuem mais opções para a recuperação" (CARNEIRO, 2008, p. 56).

Por isso, o Conhecimento do Aluno e suas Características também está relacionado com o Conhecimento do Currículo, discutido anteriormente, visto que é importante para a oferta da

LI na EI. Isso porque as contradições que aqui percebemos podem não só implicar em equívocos para os professores sobre o que a criança sabe e o que ainda pode aprender, como também influenciar no aprendizado desta. Entender isso é necessário para que os professores não mantenham a crença de que as crianças "nada sabem".

Todos os conhecimentos que identificamos nas falas de Rute são importantes para a formação e para as práticas docentes, mas o conhecimento destas últimas parecem ser mais necessários na experiência da professora, principalmente porque ela demonstrou, em alguns momentos, uma preocupação por algumas crianças não participarem, não interagirem ou não demonstrarem estar aprendendo. Porém, é justamente pela ausência de alguns conhecimentos – o desenvolvimento da criança e o conhecimento pedagógico – que os professores podem ter esses equívocos e não conseguirem intervir com práticas pedagógicas que visem ajudar as crianças no aprendizado.

Rute já havia mencionado que os professores que trabalham com crianças da Educação Infantil "[...] precisam saber que é um público, né, completamente diferente do Fundamental I, Fundamental II [Ensino Fundamental]" (UC12 – CP – Entrevista com Rute, 2021). Ela também já havia mencionado como propunha algumas atividades, por saber que as crianças precisariam de mais informações para aprender e, "assim, como o projeto é de música, sempre tem que ter um vídeo e uma música. Porque música, sozinha, talvez eles não entendam o que está acontecendo, entendeu?!" (UC37 – CP – Encontro III, 2021).

Essas reflexões vão de encontro com o que Borges e Spinassé (2017) já discutem sobre a aprendizagem de Línguas Estrangeiras na EI com crianças ser diferente, o que exige metodologias diferentes, um dever dos professores e das escolas que ofertam LE.

Se, de um lado, Rute tinha algumas dificuldades pela aparente ausência desses conhecimentos, do outro, demonstrou ter clareza que, em alguns momentos, as crianças conseguiram aprender por meio de algumas atividades lúdicas promovidas por ela: "[...] eu perguntei sobre o trem, sobre as cores, sobre os números que eles viram e eles responderam tudo. Então, eles já estão bem tranquilos nesse tema todo, só que tem que ficar fixando, né, o tempo todos senão eles esquecem" (UC14 – CP – Encontro VI, 2021).

Em outro momento, Rute relatou que "Do Infantil I" [...]. Eles respondem tudo muito rápido, sabe?! É acelerado! É uma coisa mais... Então, eles são bem espertinhos, tanto que eles não sabiam os números, mas eles já, depois do vídeo, quando eu comecei a perguntar, eles já estavam *Expert*" (UC33 – CP – Encontro III, 2021). O que demonstrou que as atividades lúdicas propostas promoveram a aprendizagem por meio da ludicidade (BACELAR, 2009).

Assim, Rute explicou que: "E, aí, eu vou pensando, quando eu vejo, assim, o que eles…

o que deu certo antes com eles, aí eu vou no mesmo... eu vou, assim, no mesmo ritmo, entendeu?!" (UC20 – CP – Entrevista com Rute, 2021). Ou seja, observou o que propôs, o que deu ou não certo nas atividades que favorecessem a aprendizagem e planejava as atividades para os encontros seguintes. É justamente esse cuidado que Bacelar (2009) traz como forma de intervir na aprendizagem das crianças. Observar as atividades que trouxeram ludicidade às crianças e, se isso não ocorreu, pensar em formas de proporcioná-la para que todas pudessem participar e aprender.

Em outra fala de Rute, uma prática que aparentemente favoreceu as crianças, já que permitiu que tivessem mais tempo jogando, na verdade, parece-nos que foi uma permissão cedida a elas e não para perceber e estimular o estado de ludicidade que as crianças demonstravam estar:

> Tem muito isso da empolgação no meio do jogo ou no meio do vídeo, né, que eles querem dançar, aí falam: 'De novo!', aí eu vou lá e coloco de novo. Só pra, né, agradar um pouquinho [risos] E essa questão de atividade, quando eles são muito pequenininhos eles demoram muito pra fazer, entendeu?! (UC41 – CP – Encontro II, 2021).

Assim, não basta propor uma atividade lúdica sem nos preocuparmos em promover a ludicidade e, como consequência, o respeito aos interesses e vontades das crianças, o seu nível de desenvolvimento cognitivo e a promoção das experiências que elas precisam ter na Educação Infantil, como, no caso acima, as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009).

No Eixo Temático Conhecimento de Contextos Educacionais, Rute trouxe algumas considerações importantes para todas as práticas docentes, pois não é só o que aconteceu em sala que demonstrou grandes significados, mas fora dela também, visto que os fatores externos também influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

Nas falas de Rute, podemos inferir quatro fatores que influenciaram as suas atividades. O primeiro foi em relação ao tempo. Este é relacionado a dois contextos, que nomearemos aqui de X e Y. No contexto X, Rute demonstrou um pouco de angústia ao relatar sobre algumas atividades das quais acreditava ter feito um bom planejamento, entretanto percebeu, em suas práticas, que não foi o suficiente para concluir todo o seu tempo em sala. Às vezes, elaborava um planejamento para 30 minutos, mas conseguia realizá-lo, em sala, em 10 ou 20 minutos. Dessa forma, precisou improvisar, criando outras atividades, como brincadeiras, até que o tempo na turma fosse concluído.

Já no contexto Y, teve seu tempo em sala prejudicado devido a alguns fatores externos, que a fizeram não concluir tudo o que havia planejado para aquele dia. Um exemplo relatado

foi quando ela entrou atrasada para iniciar o encontro na turma do Infantil III-A porque houve um atraso na hora do lanche, que antecedia seu encontro, e isso influenciou no seu tempo com as crianças.

Isso a fez repensar e mudar também o plano na turma do Infantil III-B, como explicado no trecho abaixo:

> Isso na "A" [Turma A do Infantil III], né?! Na "B'' [Turma B do Infantil III] foi a mesma coisa. Só que a "B", como eu não consegui fazer na "A", eu falei "vou fazer igual na B" porque, senão, eu vou ficar depois "bugada". E é melhor fazer igual nas salas, tipo, seguir o mesmo plano nas duas salas porque, senão, vai ficar diferente (UC13 – CP – Encontro IV, 2021).

Nos dois contextos, conseguimos perceber que há uma necessidade de ter um planejamento intencionalmente organizado, mesmo que haja flexibilidade na tentativa de resolver os imprevistos possíveis. Além disso, por se tratar de um trabalho da Língua Inglesa com crianças tão pequenas, já vimos aqui alguns motivos que influenciam na sua aprendizagem; uma atividade planejada que não for do interesse delas precisará ser modificada para que consigam participar e aprender. As crianças de uma turma constroem ritmos de aprendizagens diferentes de outra turma. Por isso, muitas vezes, o planejamento também não segue o mesmo ritmo nas duas turmas. Um conhecimento – dos alunos, pedagógico e do currículo – que o professor vai construindo na docência.

Para Vasconcelos (2002, p. 133), "Antes de mais nada, fazer planejamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, re-significar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática".

O segundo fator, que se relaciona com o primeiro, é a frequência das crianças na escola. Rute relatou que:

> [...] eles faltam muito! [...] Crianças pequenas faltam demais. Entendeu?! Na 'Infantil I', acho que tem uns seis, mas, aí, nem sempre... Por exemplo, porque no dia do *Rainbow*, do arco-íris, né, tinha um monte de criança, entendeu? Mas aí, no outro dia, do bambolê tinham três [risos], aí é complicado, né?! (UC43 – IC – Encontro II, 2021).

O terceiro fator que influenciou as atividades propostas por Rute foi o recurso didático. Em algumas falas, queixou-se da dificuldade e ponto negativo de usar o celular em sala para que as crianças assistissem a um vídeo ou jogassem um jogo *on-line*. Isso porque o dispositivo móvel é muito pequeno para que a turma toda consiga assistir e, principalmente, perceber os detalhes, como as cores fortes de alguns objetos, dos vídeos que, muitas vezes, chamam mais a atenção do que a própria música, por exemplo. Além disso, o celular dificulta os momentos de

jogos, pois as crianças ficam impossibilitadas de conseguirem visualizar, clicar e interagir ao mesmo tempo, já que todas querem acompanhar tudo o que acontecesse, mesmo que não seja a sua vez de jogar.

A escola onde Rute trabalhava fornecia duas alternativas: a televisão e o *notebook*. A TV seria a melhor opção por ter uma tela maior e dar mais conforto para quem assiste. Entretanto, Rute relatou que:

> [...] tem duas televisões na escola e, aí, o ensino fundamental é uma televisão e o ensino infantil é outra. Só que tem um papel lá que você chega e coloca o seu nome. Tipo: a televisão... o seu nome não, o nome da sua turma ou da disciplina. Aí você tem que reservar. Só que, imagina, eu passo um vídeo de um minuto, [risos] dois minutos, e eu vou reservar o dia inteiro essa televisão?! Sabe, a manhã inteira?! É muito chato, muito ruim. [...]. Por exemplo, ontem... meu planejamento da semana que vem não está pronto, como é que eu vou saber [risos] que eu vou usar a televisão, sabe?! Normalmente usa, mas daí eu não quero também botar "Inglês, Inglês, Inglês..." em tudo, sendo que tem gente que vai precisar dessa televisão também, sabe?! Aí eu reservei um notebook, eu falei pra secretária que eu vou usar o notebook toda terça agora porque é melhor, né?! Eu pego o notebook e já saio pra toda a turma, usando o notebook e pronto (UR40 – CP – Encontro III, 2021).

Assim, Rute preferia utilizar o *notebook* para evitar possíveis imprevistos, ainda que fosse uma solução a curto prazo, visto que a televisão seria a melhor opção. De todo modo, as práticas pedagógicas devem promover experiências as quais "Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos" (BRASIL, 2010, p. 26).

Por fim, no último fator identificado, Rute discutiu sobre a ausência de orientação mais direcionada, por parte das escolas, para os professores de Língua Inglesa na Educação Infantil. Apesar de poucos anos de experiência na docência, ela assegurou que é algo muito difícil de acontecer, como se a Língua Inglesa não fosse um trabalho importante e não devesse receber tanta preocupação, mesmo que esteja no contexto educacional das crianças.

Entretanto, com base nos estudos de Lemes (2017), as escolas precisam prezar pela qualidade do ensino ofertado às crianças, principalmente para assegurar que os direitos e o aprendizado lhes sejam garantidos.

Esses fatores internos e externos indicam o lugar do conhecimento necessário à docência e também ao professor de LI na EI, considerando que a formação é um *continuum*, acompanhando o movimento da sociedade, o papel do professor de LIC, o acompanhamento e a aprendizagem das crianças, a organização da aula e uma diversidade de saberes, como o apresentado na Figura 3 (p. 43), (SANTOS; BENEDETTI, 2009; SHULMAN, 2014; MARCELO GARCIA, 1999; TUTIDA, 2016).

3.4 A construção do produto educacional

A fim de compreender como foram organizadas as atividades de Rute e como poderíamos, assim, iniciar a construção do produto final, começamos organizando os temas que foram trabalhados nos encontros de Língua Inglesa na Educação Infantil, na Escola dos Milagres, por Rute. Ela lecionava apenas a Língua Inglesa na Educação Infantil.

No Quadro 12, organizamos os temas e atividades trabalhados conforme as etapas da Educação Infantil (I, II e III). Entretanto, para a elaboração do produto final do Trabalho de Conclusão Final de Curso escolhemos a Educação Infantil III, com crianças na idade de 5 e 6 anos.

Quadro 12 – Atividades realizadas por Rute na EI

Planejamento	**Infantil I**	**Infantil II**	**Infantil III**
Planejamento 1, encontro 1	Música e jogo com bambolê de cores variadas (corpo e cores)	Música – coreografia (corpo)	Música e jogo de adivinhação – sentimentos (pensamento)
Planejamento 1, encontro 2	Música – sentimentos e cores (eu e o outro/cores)	Música e desenho – família (eu e o outro / expressão oral)	Música – sentimentos (eu e o outro / linguagem)
Planejamento 2, encontro 3	História com números e pintura coletiva (quantidade / traços, cores / eu e o outro)	Música e apresentação de desenho – família (imaginação / o eu, o outro e o nós)	Música, jogo e desenho – sentimentos (traços / pensamento / movimento)
Planejamento 3, encontro 4	História com números e dança (quantidade / corpo / movimento)	Jogo de adivinhação e música – animais e seus movimentos (sons / fala)	Música e apresentação de desenho – *Hobbies* (imaginação / o eu, o outro e o nós)
Planejamento 3, encontro 5	História com cores e jogo virtual – números e cores (cores / quantidade / pensamento)	Música e jogo da memória virtual – animais (pensamento)	Música, jogo da forca e jogo virtual – *Hobbies* e preferências (fala / pensamento)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Quadro 12, apresentamos o foco das atividades em cada encontro, para cada turma, de acordo com os temas planejados por Rute. Os planejamentos não eram elaborados a partir de estudos e documentos orientadores para o trabalho na Educação Infantil, mas identificamos alguns campos de experiências conforme as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) nos planejamentos.

Vale ressaltar que, de acordo com Finco, Barbosa e Faria (2015), a proposta dos campos de experiências surgiu por meio das Indicações Nacionais Curriculares Italianas, no ano de 2012. “A Itália é um país que desde o final do século XIX vem contribuindo com a constituição

de olhares sobre a infância e sobre a escola das crianças pequenas" (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 8). Além disso, o país, desde 1914, propõe orientações nacionais para que as escolas da infância tenham como foco a criança e o brincar e não estejam centralizadas na antecipação da escolaridade das crianças pequenas.

Finco, Barbosa e Faria (2015) indicam que, em 1991, já tinham sido publicadas e discutidas as Novas Orientações para a Nova Escola da Infância da Itália, as quais já traziam os Campos de Experiência e, em 2012, se tornaram lei com o título de Indicações Nacionais Curriculares Italianas**.** Essas Novas Orientações:

> [...] destacaram ainda a importância da escola da infância italiana acolher e interpretar a complexidade da vida das crianças pequenas de 3 a 6 anos na pré-escola, levando em conta a experiência de infância no seu projeto educativo, enriquecendo e valorizando as vivências extraescolares, com o objetivo de favorecer a construção da autonomia e da dimensão crítica (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 9-10).

Ou seja, havia uma preocupação em entender, respeitar e tomar como ponto de partida as especificidades das crianças bem como as vivências adquiridas dentro e fora do espaço escolar por meio das diversas experiências infantis. Condição que cabe à família, à escola e aos professores favorecerem espaços e oportunidades no processo educativo para que as crianças construam conhecimentos.

Barbosa e Richter (2015, p. 192), ao contribuírem com estudos sobre as Indicações da Itália, salientam que "A organização curricular por Campos de Experiência Educativa possibilita aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas".

Assim, os estudos de Finco, Barbosa e Faria (2015) e Barbosa e Richter (2015) já indicavam olhares para a proposta de uma Base Nacional Comum em todas as etapas da educação, contemplando as contribuições que as Indicações Nacionais Curriculares Italianas poderiam contribuir para o currículo brasileiro: os campos de experiência. O que mais tarde aconteceu com a BNCC (BRASIL, 2018), que propôs cinco campos de experiência:

1- O eu, o outro e o nós, para trabalhar, com a criança, a interação com os adultos e seus pares, além de conhecer a si mesma;
2- Corpo, gestos e movimentos, para as crianças se comunicarem e se expressarem por meio das diferentes linguagens;
3- Traços, sons, cores e formas, para as crianças vivenciarem as diferentes formas de

expressão e linguagem;

4- Escuta, fala, pensamento e imaginação, para desenvolver a comunicação, imaginação, o conhecimento de mundo e o gosto pela leitura; e
5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, para desenvolver o conhecimento da criança sobre o mundo físico e sociocultural e, assim, possa usá-lo em seu cotidiano.

O Campo de Experiência *O eu, o outro e o nós* permite às crianças adquirirem conhecimentos direcionados ao corpo e acrescenta que "ao estabelecer ações de cuidados com o corpo das crianças estamos inserindo e enunciando hábitos sociais, carregados de sentidos, construídos em nossa cultura que vão constituindo sua identidade pessoal e social" (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 198).

A autora também enfatiza que "é preciso uma prática educativa-pedagógica que proporcione e contemple, sistematicamente, nas ações docentes, possibilidades das crianças, desde bebês, viverem experiências que respeitem as diferenças sexuais, físicas, de gênero, étnicas, regionais, etc." (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 198).

O Campo de Experiência *Corpo, gestos e movimentos* requer experiências em que as crianças possam aprender não somente sobre o corpo, mas com o corpo, que "envolve tanto perceber, conhecer e significar as sensações, funções e movimentos internos do corpo, quanto os desafios corporais e o domínio de movimentos que permitem agir sobre os objetos e artefatos culturais e se relacionar socialmente numa determinada sociedade" (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 199). Esse processo exige uma atenção ao próprio corpo e pode ser mediado pelo outro que também sente, percebe, conhece e significa.

No caso do Campo de Experiência *Traços, sons, cores e formas*, Buss-Simão (2016, p. 201) explica que "as experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento podem se fazer presentes por meio do movimento, das sensações, das materialidades, formas, linhas, cores, espaços, imagens, volumes diversos e texturas experienciadas e vividas com o corpo".

Já o Campo de Experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, para Buss-Simão (2016), são experiências por meio dos movimentos e dos gestos que demandam atitudes nas brincadeiras, no cuidado com o corpo, nos jogos corporais e na aquisição da linguagem, tanto oral quanto escrita, e a criança, assim, pode se expressar, comunicar, organizar o pensamento e participar na cultura.

E o Campo de Experiência *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, segundo Buss-Simão (2016, p. 201-202), "podem ser contempladas por meio das práticas

cotidianas em que as crianças, desde bebês, aprendem a observar, a medir, a quantificar, a estabelecer comparações, a criar explicações com as mudanças constantes em seus corpos".

Com base nesses campos de experiências, a BNCC (BRASIL 2018) apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada um, divididos em três grupos por faixa etária. Na creche, temos dois grupos: bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e um grupo na pré-escola: crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Este último é o nosso foco para a proposta deste produto educacional.

Para o grupo de crianças pequenas são propostos, pela BNCC (2018), os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

Quadro 13 – Objetivos[36] de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas

Nº	**Campos de experiência**	**Objetivos**
1	O eu, o outro e o nós	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
2	Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em

[36] Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados, pela BNCC (BRASIL, 2018), por meio de um código alfanumérico. Assim, por exemplo, no código (EI03EO01), o primeiro par de letras, EI, refere-se à etapa da educação básica, nesse caso, a Educação Infantil (EI); O primeiro par de números indica ao grupo por faixa etária (01 = bebês; 02 = crianças bem pequenas; 03 = crianças pequenas);
O segundo par de letras refere-se ao campo de experiência ao qual o objetivo está relacionado. No código aqui exemplificado, refere-se ao campo de experiência O eu, o outro e o nós (EO);
E o último par de números indica a ordem dos objetivos. Ou seja, o código EI03EO01 indica que é o primeiro objetivo do campo de experiência "O eu, o outro e o nós" do grupo de crianças pequenas da Educação Infantil. O código EI03EO02 indica o segundo objetivo do mesmo campo de experiência, e assim por diante.

		brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
3	Traços, sons, cores e formas	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
4	Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
5	Espaços, tempos, quantidades,	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

	relações e transformações.	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 45-52).

Assim, ter conhecimento do que propõe a BNCC (BRASIL, 2018), além de tomar como base, também, os documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a), os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança (PIAGET, 1999; VIGOTSKI, 2021) e a ludicidade (BACELAR, 2009) são importantes, pois orientam as práticas pedagógicas dos professores para que planejem, com a gestão da escola, as atividades de Língua Inglesa, atendendo ao desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Conhecer os campos de experiências constitui-se em conhecimento sobre as crianças e o conhecimento a ser ensinado e ‘como’, ‘por que, e ‘para que’ será trabalhado na infância na EI.

A seguir, apresentamos nossas considerações com reflexões acerca deste trabalho em busca de responder a nossa questão de pesquisa. Com os nossos dados, pretendemos contribuir para que mais estudos possam ser realizados e, assim, a ausência da formação e de práticas docentes relacionadas ao trabalho de LI com crianças seja sanada.

CONSIDERAÇÕES

A formação de professores para a Educação Infantil há muito é tema de pesquisas diversas para entender o cenário educacional do processo de ensino e aprendizagem e para modificá-lo, pois a educação está em constante transformação e nós, professores, precisamos buscar cada vez mais uma formação que contribua para a construção de práticas pedagógicas, a fim de atender as necessidades das aprendizagens das crianças e da nossa sociedade em cada período histórico.

Os estudiosos que compõem a nossa fundamentação teórica contribuíram para a compreensão dos conhecimentos que influenciam na formação e na prática docente, principalmente as discussões de Shulman (2014) e Marcelo García (1999) sobre os conhecimentos dos professores.

O objetivo desta pesquisa foi analisar os conhecimentos necessários à formação dos professores de Língua Inglesa para lecionar na Educação Infantil, visto haver a oferta de LIC em algumas escolas da rede particular e, portanto, a necessidade de uma formação que ofereça uma base de conhecimentos que atenda a aprendizagem das crianças.

Isto porque percebemos que, mesmo a oferta de LIC estando presente no contexto educacional brasileiro, ainda há poucos estudos referentes à LI na EI, principalmente no estado da Bahia, como foi possível averiguar na nossa revisão de literatura.

Um fator que pode ter influência nisso é a ausência de formação nos cursos de graduação – em Letras e Pedagogia – e de pós-graduação para que os profissionais possam lecionar adequadamente a Língua Inglesa na Educação Infantil. Constatamos esse contexto ao verificarmos o currículo dos cursos de Letras disponíveis nos *sites* das universidades públicas da Bahia.

Os impactos da pandemia foram devastadores nos diversos setores da sociedade e, na educação, tiveram fortes influências também. Uma delas foi que muitas escolas que ofertavam a etapa da Educação Infantil, em Ilhéus-BA, precisaram fechar completamente. No nosso contexto, algumas escolas da rede particular suspenderam as aulas ou tiraram a oferta da LI na Educação Infantil, pois foi a etapa da Educação Básica com o maior índice de evasão de crianças nas escolas. Naquele momento, preservar a vida das crianças foi a preocupação das famílias e das escolas.

Essas e outras questões dificultaram a nossa pesquisa, ao ponto de só conseguirmos encontrar uma professora para participar do nosso estudo, a professora Rute. Assim, realizamos

alguns encontros e uma entrevista para analisarmos os conhecimentos necessários à formação dos professores para lecionar a LI na EI.

Com Rute, pudemos constatar a importância da formação dos professores, principalmente para a oferta da LI na EI, visto que há poucos cursos e poucos estudos nesta área. A ausência dessa formação influencia diretamente nas práticas docentes, uma vez que faltam conhecimentos necessários para compreender e contemplar as aprendizagens das crianças da Educação Infantil.

No caso específico de Rute, entre os conhecimentos dos professores, propostos por Shulman (2014), os Conhecimentos do Conteúdo e Pedagógico do Conteúdo foram os que ela mais demonstrou ter segurança e compreensão no que faz, apesar de algumas atividades lúdicas não promoverem a ludicidade em todas as crianças e, assim, o aprendizado. Além disso, ela trouxe, por meio dos Conhecimentos de Contextos Educacionais, alguns desafios e dificuldades no trabalho da LI na EI em relação aos fatores externos da sala, ao ambiente educativo.

Já os Conhecimentos Pedagógicos Gerais, do Aluno e de suas Características e o Conhecimento do Currículo foram os que mais se mostraram urgentes para a formação de Rute. A formação continuada, quer seja em cursos, seminários, oficinas, quer seja na escola como local de formação, poderia trazer algumas soluções para a construção desses conhecimentos.

Diante dos estudos e do material produzido na pesquisa, podemos inferir que os professores que lecionam Língua Inglesa na Educação Infantil necessitam construir, para o desenvolvimento da docência, Conhecimento do Conteúdo e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 2014), pois estes são conhecimentos esperados dos profissionais formados nos cursos de Letras: ter domínio dos conteúdos a serem trabalhados e saber como ensiná-los. Porém, saber o conteúdo a ser ensinado, mas não conseguir fazer a conexão com o ‘como’, ‘por que, e ‘para que’ ensinar não dá sentido ao conteúdo. A criança, desde pequenina, precisa perceber o lugar de cada conteúdo na sua aprendizagem, precisa de pistas, dicas, contexto etc. Tal situação aconteceu nas atividades de Rute quando ofereceu pistas às crianças e estas logo rememoraram o conteúdo e suas aprendizagens. Na EI, a criança está no momento de construir conceitos a partir do seu lugar social e cultural, visto que é uma fase da vida caracterizada pela possibilidade de representar objetos ou acontecimentos não perceptíveis por meio de símbolos como o jogo simbólico, a imitação, a dança, a coreografia, o desenho e a própria linguagem (PIAGET,1998). Momento em que a criança começa a ‘contar’ e ‘recriar’ as histórias que ouviu. Por isso, conhecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças é fundamental para a organização do trabalho na EI.

Assim, esses e os demais conhecimentos estudados por Shulman (2014) e Tutida (2016) são importantes para a docência, independente da etapa da Educação Básica. Na EI, é necessário conhecer como a criança começa a construir sua aprendizagem – o desenvolvimento cognitivo – nas diferentes dimensões: a linguagem, o desenho, a representação corporal (motricidade) e o estar com o outro – família, vizinhos, colegas – desenvolvimento das relações afetivas e sociais.

Entretanto, os profissionais do curso de Letras possuem uma formação para lecionar a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, assim, possuem a carência de conhecimentos específicos para lecionar para crianças e na Educação Infantil, conhecimentos esses que são de domínio dos profissionais do curso de Pedagogia.

Lembramos que todos os conhecimentos propostos por Shulman (2014) são esperados na formação e prática docente de todos os professores. Porém, em se tratando de um trabalho para o qual ainda não há a formação específica para LI na EI em muitas universidades, centralizamos aqui os conhecimentos necessários para LIC, objetivo da nossa pesquisa.

Então, entre os conhecimentos propostos por Shulman (2014), os que mais se destacam para os profissionais que não têm formação específica são o Conhecimento do Aluno e de suas Características, para compreender como a criança aprende, bem como seus interesses, necessidades e especificidades, e o Conhecimento do Currículo, tanto em relação aos documentos oficiais quanto às propostas da escola, Projeto Político-Pedagógico, que orientam a educação das crianças.

Como discutimos, não encontramos, no estado da Bahia, cursos nas universidades contemplando a formação específica para o trabalho da LIC, por isso, não basta apenas aos professores mudarem suas práticas por meio de pesquisas como a nossa; ainda há a necessidade de adequar os cursos de formação, inicial e continuada, para o trabalho de línguas com as crianças (CRISTOVÃO; TONELLI, 2010).

REFERÊNCIAS

ALVES, Carolina Padilha. **Jornalismo cultural e indústria musical**: uma análise da revista Billboard Brasil. 2013. 32f. Monografia (Graduação em Jornalismo) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013. Disponível em: http://repositorio.upf.br/bitstream/riupf/291/1/PF2013Carolina_Padilha_Alves.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf. Acesso em: 08 dez. 2020.

ANFOPE. **Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE**.[*S. l.*], 2021. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

'BABY Shark' se torna 1º vídeo a ultrapassar marca de 10 bilhões de visualizações no YouTube. **G1**, 13 jan. 2022. Pop & Arte. Música. Disponível em: https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/pop-arte/musica/noticia/2022/01/13/baby-shark-se-torna-primeiro-video-a-ultrapassar-marca-de-10-bilhoes-de-visualizacoes-no-youtube.ghtml. Acesso em: 1 jul. 2022.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p. 2009.

BAHIA. Secretaria da Saúde. **Acompanhamento da cobertura vacinal Covid-19**. 2021 Disponível em: https://bi.saude.ba.gov.br/vacinacao/. Acesso em: 1 nov. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977, 229 p.

BENITES, Vanessa Cerignoni. **Formação de professores de matemática:** dimensões presentes na relação PIBID e comunidade de prática. 2013, 247f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91031. Acesso em: 18 jun. 2022.

BORGES, Carolina de Fátima Botelho. **O desenvolvimento da motricidade na criança e as expressões**: um estudo em contexto de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Relatório de Estágio, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.3/3151. Acessado em: 27 jun. 2022.

BORGES, Clarissa Leonhardt; SPINASSÉ, Karen Pupp. Os rumos do ensino de alemão na educação infantil: da teoria à prática ou da prática à teoria? *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Ensino e**

formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 253-271.

BORTOLOTTI, Fernanda Seidel. **O ensino de inglês na educação infantil**: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava-PR. 2020. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020. Disponível em: http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1490/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado%20%20Fernanda%20Seidel%20Bortolotti.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 1, 1998a. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwZWRhZ29naWE2cGVyaW9kbzIwMTF8Z3g6N2Y5ZWVkNzUwYjgxYjkwN. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC, 1998c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 83, de 13 de maio de 2002**. Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 3 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 dez de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7/2019**. Altera a Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018, que define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=118441-pceb007-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel de Coronavírus**. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 1 nov. 2021.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, v. 8, p. 184-207, 2016. Disponível em: https://www.seer.ufal.br /index.php/debateseducacao/article/view/2405/2141. Acesso em: 26 jun. 2022.

CAPES. **Requisitos para apresentação de propostas de cursos novos (APCN)** – Área 38: Educação. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ educacao-doc-area-2-pdf. Acesso em: 6 mar. 2021.

CARNEIRO, Maria Paula. Desenvolvimento da memória na criança: O que muda com a idade? **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 2008, 51-59. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/jcCBmcX8RBHhgvH78bJHxBp/abstract/?lang=pt#:~:text=O%20desenvolvimento%20das%20mem%C3%B3rias%20sensorial,perceptiva%20ao%20longo%20do%20desenvolvimento. Acesso em: 27 jun. 2022.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O jogo nas aulas de língua estrangeira para crianças. **Fólio**: revista de Letras, v. 6, n. 2, p. 167-187, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3013/2514. Acesso em: 06 fev. 2021.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradução Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/ jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 mai. 2022.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COLOMBO, Camila Sthéfanie. **O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças**: a fala do professor em foco. 2014, 226f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122197/000812902.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 mai. 2022.

COLOMBO, Camila Sthéfanie; CONSOLO, Douglas Altamiro. A implementação do ensino de ILEC no contexto brasileiro: percurso histórico e regulamentação político-pedagógica. *In*: COLOMBO, Camila Sthéfanie; CONSOLO, Douglas Altamiro. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil**: cenários e reflexões. Curitiba: Cultura Acadêmica, 2016. p. 53-61.

COUTO, Maria Elizabete Souza. Formação de professores: o emergente e o urgente caminhando juntos. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. deciembre, p. 1-11, 2015. Disponível em: http://www.eumed.net/rev/cccss/2015/04/professores.html. Acesso em 02 nov. 2021.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, v. 8, n. 1, p. 65-

76, 2010. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159#:~:text=De%20forma%20geral%2C%20os%20resultados,que%20tange%20%C3%A0%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial. Acesso em: 06 jun. 2020.

CRUZ, Suzana Longo da. **Formação integral e ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo**. 2019. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgcel/wp-content/uploads/2022/01/Dissertacao-final-revisada-ultima-versao-enviada-ao-BANCO-de-Dissertacoes.pdf. Acesso em: 08 jan. 2022.

CRYSTAL, David. O futuro dos "ingleses". *In*: CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahaar, 2005. p.19-50.

EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D.(eds.). **Ethnologue**: languages of the world. 25th ed. Dallas, Texas: SIL International, 2020. Disponível em: http://www.ethnologue.com. Acesso em: 20 nov. 2020.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 534-551, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDFEDER, Mirian. Nota do editor. *In*: CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.

GOMES, Maria de Belem Garcia. A abordagem intercultural como prática do docente de português brasileiro como segunda língua. *In*: Encontro Internacional de Formação de Professores, 8.; Fórum Permanente de Inovação Educacional, 9, 2015. **Anais** [..]. 2015. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1766. Acesso em: 5 jul. 2022.

GUIMARÃES, Marianne Vieira. **Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa**: conexões e tensões. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_12178_MARIANNE%20VIEIRA%20GUIMAR%C3ES_DISSERTA%C7%C3O%20FINAL.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 1 nov. 2021.

ILHÉUS. **Lei nº 3.629, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Ilhéus, em consonância com a Lei nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Ilhéus: Prefeitura Municipal de Ilhéus, 2015. Disponível em: https://transparencia.ilheus.ba.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Lei_Ordinaria_3629_2015?cdLocal=5&arquivo={CBD63E08-830B-CBBC-DDBCEBDB0CBAA8DC}.pdf. Acesso em: 7 ago. 2020.

ILHÉUS. Decreto n. 016, de 19 de março de 2020. Determina adoção de medidas de suspensão de funcionamento de estabelecimentos, impondo restrições e recomendações a serem observadas para prevenção e controle do COVID-19 no âmbito do município de Ilhéus, e dá outras providências. **Diário Oficial Eletrônico**, Poder Executivo, Edição n. 065, Caderno I, 19 mar. 2020, Ilhéus-Bahia. Disponível em: https://www.ilheus.ba.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Legislacao_Municipal_COVID_19_16_2020?cdLocal=5&arquivo=%7BDAC5BB0B-8CA5-DBBE-A7E1-BC6231DA43BE%7D.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

ILHÉUS. Controladoria Geral do Município. **Covid-19 – Mapa de acompanhamento por bairros**. 2020. Disponível em: https://cgm.ilheus.ba.gov.br/detalhe-da-materia/info/covid-19---mapa-de-acompanhamento-por-bairros/113867. Acesso em: 28 jan. 2021.

LANDAU, Cláudia Winik. **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. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde18122018101557/publico/CECILIA_WINIK_LANDAU_rev.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 211-236. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

LEMES, Flaviane Montes Miranda. Formação crítica docente e seu reflexo no ensino crítico de inglês para crianças: experiências transformadoras. *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Ensino e Formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 151-175.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, C.; BASTOS, G. A educação intercultural e a literatura infantil: perspectivas e práticas na educação infantil. CONGRESSO SPCE: FRONTEIRAS, DIÁLOGOS E

TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO, 13., 2016, Viseu. **Atas** [...]. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu, 2016. p. 479-485. Disponível em: http://www.spce.org.pt/assets/files /XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

MORAES, Juliano Lourenço Ferreira de. Bach-tidão: uma análise da canção Bum bum tam tam. **Cadernos Acadêmicos:** conexões literárias, Guarulhos, n. 1, p. 147-168, dez. 2021. Disponível em: https://www.lbxxi.org.br/ojs/index.php/cadernosacademicos/article/view/ 10/11. Acesso em: 16 mar. 2022.

MORO, Catarina; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação infantil, práticas educativas e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 10-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/HJffrqsrGXc6M5fP6GmTMnv/?format=pdf &lang=pt. Acesso em: 20 fev. 2021.

MÜLLER, Gislaine. **Interações em sala de aula**: auxiliando crianças a aprender uma segunda língua. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/ tede2/bitstream/tede/7408/2/DIS_GISLAINE_MULLER_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 mai. 2021.

NATERA, Gislene. **Música, formação e mídia-educação**: um estudo com futuras professoras de crianças. 2021, 452f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/1 23456789/229796. Acesso em: 04 mai. 2021.

NEGOCEKI, Edineia B. **Uma proposta de ensino baseado na abordagem CLIL**: apropriações de uma professora/pesquisadora. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/10463. Acesso em: 06 mai. 2021.

NOVAIS, Fannie Sampaio Pereira. **O processo de aprendizagem da língua inglesa retratado em narrativas de crianças e adolescentes camponeses**: o caso da Escola Estadual Rural Taylor Egídio. 2011, 148f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2011. Disponível em: https://www.tayloregidio .org.br/wp-content/uploads/2018/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-FANNIE-SAMPAIO-PEREIRA-NOVAIS-1.pdf. Acesso em: 02 mai. 2021.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/?format= pdf&lang=pt. Acesso em: 24 out. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? *In*: **Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_ content&view=article&gt. Acesso em: 5 nov. 2021.

OLIVEIRA, Adelaide Pereira. Tips for teaching culture in a globalized world. *In*: LIMA, Diógenes Candido de. (org.). **Language and its cultural substrate**: perspective for a

globalized world. 1ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 83-108. v. 1.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de. **Formação continuada de professores de língua inglesa**: suas crenças e expectativas. 2012, 186f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/25299/Ana%20Claudia%20Turcato%20de%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 jun. 2021.

PALHARES, Ana Cristina de Moraes Hazin. **Línguas, culturas e educação**: discursos sobre a língua inglesa na educação infantil. 2016. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/29764/1/TESE%20Ana%20Cristina%20de%20Moraes%20Hazin%20Palhares.pdf. Acesso em: 02 mai. 2021.

PARANÁ. **Guia curricular para a língua inglesa**: educação infantil e ensino fundamental. Subsídios para professores e gestores. Londrina: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555. Acesso em: 13 dez. 2020.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim; Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. 136 p.

PIATO, Gabriele Cristina. **Alinhamentos para uma formação adequada de professores de língua estrangeira para crianças (inglês)**. 2015. 103 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31399/3/2015_GabrieleCristinaPiato.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012, v. 1, p. 15-38.

RAMOS, Santiago Daniel Hernandes Piloto; RODRIGUES, José Ignacio Herrera; FERNÁNDEZ, Gyecell Emma Guevara; VALERO, Jesús Alberto Gionzáles. Teoria histórico-cultural e enfoque comunicativo: uma experiência cubana sobre o fortalecimento da produção oral em inglês dos profissionais da saúde com a abordagem por tarefas. **Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 24, n. 2, p. 104-125, jul./dez., 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/22994. Acesso em: 08 jan.. 2021.

ROCHA, Luciana Caprice Silva Santos da. Formação de professores na educação infantil. **Revista Projeção e Docência**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 28-36, 2012.

ROCHA, Claudia Hilsdorf . O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso) , v. 23, p. 273-319, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/kXWLh98ZqMPZRffjGYysqbP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 nov. 2020.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo; BENEDETTI, Ana Mariza. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/hJwxYJh6qKxz3ckvNnVrjRc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 fev. 2021.

SANTOS, Joedson Brito dos; CORREIA, Maria Aparecida Antero. Políticas públicas de Educação Infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 195-220, jan./jan., 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79038/45381. Acesso em: 28 nov. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação xplorer: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. *In*: SALMAZE, Maria Aparecida; AMEIDA, Ordália Alves. (org.). **Primeira infância no século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, xplorer e conhecer o mundo. Campo Grande- MT: Editora Oeste/OMEP Brasil, p. 131-148. 2013.

SELBACH, Helena Vitalina; SARMENTO, Simone. The crazy car story: um projeto em Língua Inglesa na Educação Infantil. *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Ensino e Formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 273-311.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Caderno Scenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297. Acesso em: 22 mar. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Maria Abádia. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. *In*: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (org.). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas-SP: Autores Associados, 2014. p. 57-96.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**: Porto Alegre, n. 4, 1991. Disponível em: http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/didatica/2017/Os%20professores%20face%20ao%20saber.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v.

3, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção ; PÁDUA, Lívia de Souza. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

TUTIDA, Alessandra Ferraz ; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. **Fólio**: revista de Letras, v. 6, n. 2, p. 121-143, 2014. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3011/2512. Acesso em: 06 abr. 2022

TUTIDA, Alessandra Ferraz. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 341f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: https://feliceuel.files.wordpress.com/2018/09/f-ensino-de-lingua-inglesa-para-crianc3a7as-questoes-sobre-formacao-de-professores-e-os-saberes-da-pratica.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto acadêmico-curricular do curso de Letras**. Ilhéus, BA: UESC, 2012a. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf. Acesso em: 7 ago. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto acadêmico-curricular do curso de licenciatura em Pedagogia**. Ilhéus, BA: UESC, 2012b. Disponível em: http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/pedagogia/pac_pedagogia_2013.1.pdf. Acesso em: 7 ago. 2020.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10 ed. São Paulo: Libertard, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. São Paulo: Papirus, 2005.

VIEIRA, Camila Andrade Chagas. **Entre cenários… crianças**: As emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa. 2018. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11530/2/CAMILA_ANDRADE_CHAGAS_VIEIRA.pdf. Acesso em: 18 mai. 2021.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S Vigotski. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE

ANEXO A – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA PARTICIPANTE/PROFESSORA

Identificação do(a) participante/professor(a)

Entrevistado (a)	
Idade:	
Sexo:	( ) F ( ) M
Formação:	( ) Graduação Completa em _____ ( ) Graduação interrompida em _____ ( ) Graduação em andamento em _____ ( ) _____
Ano de conclusão da Graduação:	
Pós-Graduação:	( ) S ( ) N
Ano de conclusão da Pós-Graduação:	
Tempo de docência na Língua Inglesa:	
Tempo de docência na Língua Inglesa na Educação Infantil:	
Tempo de docência na escola em que atua:	
Com quais turmas você trabalha:	
Carga horária:	
Antes de ensinar Língua Inglesa, ensinou outra disciplina? Quanto tempo?	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa na área de Educação, intitulada "**A formação de professores de Língua Inglesa que atuam na Educação Infantil"**, *de responsabilidade da pesquisadora Heidi Sirlei de Oliveira Lima.* Justifica-se essa pesquisa pela possibilidade de discussão e mais estudos acerca do objeto de estudo, podendo contribuir também para a formação e a prática docente dos professores da cidade de Ilhéus-Ba, então, o objetivo geral dessa pesquisa é: analisar os conhecimentos necessários à formação dos professores de Língua Inglesa para lecionar na Educação Infantil. Sua participação consistirá em compartilhar e discutir sobre o seu planejamento escolar, responder a uma entrevista semiestruturada e em permitir a gravação em áudio para ser transcrita posteriormente. Em seguida, sua participação também será fundamental em momentos para discussão, organização e planejamento de sequências de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula. Seu nome será substituído por um nome fictício e não divulgaremos qualquer material que possa revelar a sua identificação. A entrevista será individual e todos os dados dos envolvidos na pesquisa serão protegidos. Lembramos que sua participação é voluntária e não haverá, assim, qualquer custo ou remuneração. Você terá livre escolha para participar da pesquisa e desistir em qualquer etapa sem que haja qualquer problema. Caso haja algum prejuízo físico ou moral, em decorrência dessa pesquisa, você terá direito a indenização. E caso haja qualquer gasto financeiro, em decorrência dessa pesquisa, você terá direito ao ressarcimento. Devido ao momento de Pandemia, ocasionado pelos crescentes casos de contágios e mortes pela Covid-19 e por ainda não ter sido assegurado a vacinação contra a doença a toda a população, a pesquisa será feita inteiramente pelos meios de comunicação digitais ou até que toda a situação, principalmente no Brasil, seja de total segurança para a investigação ser feita de forma presencial a fim de preservar a saúde e a segurança de todos os envolvidos na pesquisa. Para a utilização desses meios de comunicação, serão adotadas as seguintes medidas: Os *e-mails* e os *links* para contato e entrevistas serão enviados individualmente para os participantes a fim de garantir a privacidade e o anonimato dos envolvidos da pesquisa. Assim, terá apenas um remetente, a pesquisadora, e um destinatário, um participante por *e-mail*/contato; Os convidados serão informados que, antes de responder às perguntas da pesquisa, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para ser concedida a anuência; No TCLE que será informado, ao participante da pesquisa, para gerar uma cópia do TCLE em um arquivo no computador dele. Com o aceite do participante, nos comprometemos em enviar uma cópia do TCLE devidamente assinada; Será garantida, aos participantes, a opção de não responder as perguntas e se retirar da pesquisa sem a necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo para eles; Os participantes terão direito ao acesso a todas as perguntas antes da entrevista. Antes disso, no entanto, deverão dar o consentimento de participação na pesquisa; Serão analisados a política de privacidade de todas as ferramentas utilizadas para a coleta de informações pessoais e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços para que sejam assegurados os aspectos éticos; E o termo de consentimento será previamente apresentado ao participante e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao formulário e a entrevista da pesquisa. Essas informações estarão esclarecidas no convite a cada participante. É importante lembrar que esta pesquisa não infringe nenhuma ética ou lei, no entanto há a existência de riscos de desconfortos ocasionados por perguntas que exijam opiniões e exposição dos conhecimentos que possua. Porém, será preservado e respeitado seu direito em responder ou não as questões, bem como o direito em não participar total ou parcialmente da pesquisa, sem que haja qualquer prejuízo. Esperamos que, como benefícios da pesquisa, esse estudo possibilite a reflexão sobre formação profissional e contribua nas práticas docentes, levando em consideração os conhecimentos que os professores já possuem ou não e são necessários para lecionar a Língua Inglesa na Educação Infantil. O presente TCLE foi impresso em duas vias iguais e você ficará com uma delas. Neste documento consta o endereço e o telefone da pesquisadora responsável da pesquisa. Sinta-se a vontade para tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação em qualquer momento da pesquisa.

Heidi Sirlei de Oliveira Lima (Pesquisadora Responsável)
heidi.sirlei@gmail.com

Maria Elizabete Souza Couto (Professora Orientadora)
melizabetesc@gmail.com

Eu, _____, aceito participar da pesquisa: "A formação de professores de Língua Inglesa que atuam na Educação Infantil" e declaro que fui devidamente informada (a) sobre minha participação na pesquisa, bem como sobre os meus direitos.

Ilhéus, 03 / 10 //2021.

Assinatura

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES: a Língua Inglesa na Educação Infantil

HEIDI SIRLEI DE OLIVEIRA LIMA
MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES: A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ILHÉUS - BA
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE

HEIDI SIRLEI DE OLIVEIRA LIMA

MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES: a Língua Inglesa na Educação Infantil

ILHÉUS – BAHIA
2022

HEIDI SIRLEI DE OLIVEIRA LIMA

MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO

SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES: a Língua Inglesa na Educação Infantil

Produto Educacional da pesquisa **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA QUE LECIONAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** um diálogo entre a formação e a docência, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

ILHÉUS – BAHIA
2022

“A criança é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar”

Loris Malaguzzi

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....06

1. O contexto da formação e das práticas educativas da Língua Inglesa na Educação Infantil 07

2. Como as crianças podem aprender LI?.....08

3. As sequências de atividades 19

REFERÊNCIAS 41

APRESENTAÇÃO

Olá, professor e professora!

É com prazer que apresentamos estas sequências de atividades, que têm o objetivo de trazer contribuições para as práticas docentes de Língua Inglesa na Educação Infantil.

Objetivam ampliar as possibilidades de estudos, pesquisas e discussões sobre a Língua Inglesa na Educação Infantil no campo da formação como também para quem já está atuando e precisa de orientações para uma prática educativa que promova a aprendizagem das crianças.

Por isso, além de trazermos aqui algumas considerações sobre a Língua Inglesa na Educação Infantil, elaboramos algumas atividades que poderão ajudá-los.

Não queremos propor receitas para ter sucesso nas atividades. Ao contrário, são sugestões para orientar o trabalho dos professores e que poderão ser adaptadas à realidade das suas turmas.

Bom trabalho!

1 O contexto da formação e das práticas educativas da Língua Inglesa na Educacão Infantil

O desenvolvimento de práticas educativas de Língua Inglesa com crianças (LIC) tem crescido no Brasil. Estudos de Tonelli e Pádua (2017) datam do ano de 1987, como a primeira pesquisa realizada sobre Língua Estrangeira com crianças. Outras pesquisas, a partir de 1993 (TONELLI; PÁDUA, 2017), foram realizadas, entretanto ainda são necessárias mais pesquisas.

Ao fazermos uma revisão de literatura sobre as pesquisas realizadas nos programas de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*), fizemos um recorte temporal entre 2015 a 2021 com o objetivo de encontrar pesquisas relacionadas com as práticas educativas de Língua Inglesa na Educação Infantil.

Encontramos cinco pesquisas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Encontramos também três pesquisas que não estavam na BDTD, no *site* de mapeamento de pesquisas de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) do grupo de pesquisas Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE).

Apesar desse cenário, identificamos a presença da LI na Educação Infantil, mesmo sem a presença da formação inicial e continuada em cursos de graduação – Licenciatura em Letras, que prepara para o ensino de línguas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental; Licenciatura em Pedagogia, que prepara para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estudiosos e pesquisadores (CRISTOVÃO; TONELLI, 2010; LEMES, 2017; COLOMBO; CONSOLO, 2017; BORGES; SPINASSÉ, 2017) já salientaram a necessidade de cursos de formação docente para que os professores possam lecionar a Língua Estrangeira para as crianças.

Além disso, é importante que os documentos oficiais da educação regularizem a oferta da LIC, pois só é garantido o ensino de Língua Estrangeira a partir do sexto ano, segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e apenas é orientado pelo artigo 31 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010) que, se as escolas optarem por ofertar o ensino de Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que seja lecionada por um profissional da área e que os conteúdos estejam de acordo com o que esteja sendo trabalhado em outros componentes curriculares da turma.

Assim, percebemos que não há documentos voltados para a oferta da LI na EI, mas que é necessário, visto que a oferta da LI e as práticas docentes já são uma realidade e precisam ser realizadas de forma a atender às aprendizagens e especificidades das crianças.

2 Como as crianças podem aprender LI?

Para o trabalho da LI com crianças, os professores precisam levar em consideração as necessidades, vontades, escolhas, interesses, desenvolvimento cognitivo e especificidades das crianças. Mas, para os profissionais formados em Letras, tal condição pode ser um desafio maior, por não terem tido os estudos e, consequentemente, os conhecimentos necessários para lecionarem às crianças.

Shulman (2014), em seus estudos e pesquisas, propôs uma base do conhecimento necessário à docência. Seriam, então, o conhecimento: do conteúdo; pedagógico geral; do currículo; pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento de contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Tutida (2016) também contribuiu com os saberes esperados pelos professores que lecionam Língua Inglesa para crianças, que são: a proficiência linguística, o insumo (*input*) linguístico e o uso de língua materna em aulas de LIC; a abordagem, o instrumento mediador e as atividades de ensino; as crianças como aprendizes de LI; os papéis do professor de LIC; o lúdico; as avaliações e os *feedbacks*; e a gestão da classe.

Nesse sentido, Piaget (1999) também contribui com seus estudos e explicações de como a criança se desenvolve desde o nascimento até os doze anos. Para este produto educacional, propomos duas sequências de atividades para serem desenvolvidas com as crianças entre quatro a cinco anos, período em que frequentam a Educação Infantil, momento marcado pela possibilidade de representar objetos ou acontecimentos não perceptíveis por meio de símbolos como o jogo simbólico, a imitação, o desenho e a própria linguagem (PIAGET, 1998).

Para Piaget (1999), o período das crianças de dois a sete anos é marcado pelo desenvolvimento da linguagem e da formação de conceitos. Nesse momento, a criança já domina a manipulação e ação dos objetos e desenvolve a inteligência e afetividade; estes últimos, segundo o autor, são indissociáveis.

O pensamento egocêntrico é uma característica dessas idades, visto que, para a criança, ainda há a indiferença entre o seu ponto de vista e dos demais, o que dificulta na sua linguagem. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras são atividades lúdicas que podem contribuir para o desenvolvimento infantil tendo como base o seu interesse, além de poder promover a interação entre as crianças. Piaget (1999) postula que as crianças têm um melhor rendimento escolar quando conhecemos seus interesses e propõe a realização de atividades que se relacionem às suas curiosidades e interesses.

Para Vigotski (2021, p. 23), “a brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente”. Esta zona é a distância entre o nível de desenvolvimento possível e o nível de desenvolvimento atual da criança, na qual o primeiro nível se refere à realização de atividades pelas crianças com a ajuda e mediação do professor e dos colegas, e o nível de desenvolvimento atual se refere à realização de atividades, com autonomia, pela criança. A Zona de Desenvolvimento Iminente, assim, indica as funções necessárias para que a criança realize as atividades com autonomia, com as competências que ainda não amadureceram e as que estão em fase de amadurecimento.

Segundo Vigotski (2021, p. 191), a Zona de Desenvolvimento Iminente oferece aos professores:

> [...] a possibilidade de compreender a marcha interna, o próprio processo de desenvolvimento, definindo não apenas o que já foi finalizado e trouxe frutos, mas também o que está em processo de amadurecimento. A zona de desenvolvimento iminente permite prever o que ocorrerá amanhã no desenvolvimento.

Assim, os professores devem não só propor atividades, mas compreender o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança para perceber o que já aprendeu e intervir quando a criança precisar de ajuda – Nível de Desenvolvimento Possível – para que ela possa realizar com autonomia as tarefas – Nível de Desenvolvimento Atual.

Dessa forma, os professores de Língua Inglesa podem planejar e propor atividades lúdicas diversificadas para que as crianças possam aprender a Língua Estrangeira. Essas atividades podem ser pinturas, músicas, leitura de histórias, desenhos, brincadeiras, entre outros, para que aprendam por meio da ludicidade, ou seja, por meio do prazer, da alegria.

Contudo, Bacelar (2009) adverte que nem toda atividade lúdica irá promover a ludicidade, pois esta é uma experiência interna, é individual, e vai depender do interesse, da vontade e do momento da criança em querer participar ou não da atividade proposta. Uma condição que precisa ser refletida e repensada no momento em que as crianças não aceitam realizar a atividade. A criança precisa ser convidada e aceitar o convite para participar da atividade. Esta é uma forma de envolvimento e de interação com aquela atividade, condição que promove a aprendizagem.

A autora dá o exemplo de propor uma atividade envolvendo modelagem com argila e explica que nem todas as crianças poderão gostar, vivenciar essa experiência com prazer. Os professores não têm como garantir que isso ocorra ao proporem a atividade, visto que cada criança tem seu interesse, a sua necessidade.

Então, Bacelar (2009) orienta a necessidade da observação e percepção das expressões psicocorporais das crianças. Ou seja, os professores devem estar atentos aos gestos e às expressões que as crianças vão demonstrando durante as atividades, a fim de que identifiquem e intervenham para que as crianças vivenciem a realização daquela atividade por meio da ludicidade e, assim, aprendam a LI.

Oliveira (2012) também contribui, em relação à escolha de uma abordagem no ensino de LI, com discussões sobre a importância da Competência Comunicativa Intercultural (CCI)[37] nas aulas de Língua Inglesa. Para a autora, o ensino de LI deve oferecer possibilidades para que os aprendizes possam conhecer o outro e a si próprio. Na abordagem Intercultural, segundo Oliveira (2012, p. 89-90, tradução nossa)[38],

> É papel do professor criar uma atmosfera que ajude os alunos a aumentarem a consciência cultural crítica, chamando sua atenção para como esta ou aquela atitude pode ter consequências diferentes ou como esta ou aquela atitude implícita na linguagem afetará os relacionamentos. É necessário que o professor estimule os alunos a refletirem e 'problematizarem' a realidade para levá-los a reverem os preconceitos e estereótipos trazidos para a sala de aula por meio do conhecimento prévio de mundo e da experiência de vida. É importante mostrar que a diversidade cultural está presente em todos os lugares, inclusive na sala de aula. O ensino de inglês, então, não deve se restringir apenas ao idioma.

Já salientamos que ofertar a LEC é condição para possibilitar o conhecimento de outras culturas às crianças. Para Gomes (2015, p. 4), há a " impossibilidade de se ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais e históricos que a constroem" e acrescenta que "Uma sociedade possui como meio de expressão de sua cultura a sua língua, e esta lhe serve como suporte de ligação com o mundo exterior, daí a importância do ensino de línguas no fenômeno intercultural, para aproximar povos e expandir conhecimentos" (GOMES, 2015, p. 4).

Marques e Bastos (2016, p. 481-482) acrescentam que:

> A competência intercultural apresenta algumas componentes essenciais, sendo que Barrett (2011, p. 3) nos dá um contributo bastante estruturado e categoriza as competências em quatro componentes: atitudes, capacidades, conhecimentos e comportamentos. As atitudes traduzem-se no respeito, na tolerância e na consideração

[37] Segundo Oliveira (2021): Intercultural Communicative Competence (ICC).

[38] It is the teacher's role to create an atmosphere that will help students raise critical cultural awareness by calling their attention to how this or that attitude might have different consequences or how this or that attitude implicit in the language will affect relationships. It is necessary for the teacher to encourage learners to reflect and "problematize" reality in order to lead them to revise the preconceptions and stereotypes brought into the classroom through their background knowledge of the world and life experience. It is important to show that cultural diversity is present everywhere, including the classroom. Teaching English then should not be restricted to language only (OLIVEIRA, 2012, p. 89-90).

> pelas diversas culturas; as capacidades referem-se à interação com outras culturas e também a facilidade de adaptação a diferentes ambientes culturais. As capacidades também se relacionam com as capacidades sociais e linguísticas que favoreçam a comunicação com as diferentes culturas. A elasticidade cognitiva bem como a possibilidade de avaliar diversas perspetivas podem também ser consideradas integrantes das capacidades. O conhecimento relaciona-se com o conhecimento exclusivo das diferentes culturas, as perspetivas, as práticas características de cada cultura, assim como a consciência comunicativa, linguística e cultural. Em relação aos comportamentos, incluem os comportamentos comunicativos assertivos nos encontros.

Oliveira (2012), então, corrobora com oito princípios pedagógicos[39], que, apesar de auxiliarem em suas práticas no ensino de LI, por meio da CCI, para a Educação de Jovens e Adultos, podem ser repensadas para a Educação Infantil:

> (a) discutir as diferenças e semelhanças culturais de grupos sociais locais e estrangeiros; (b) ser crítico do livro didático; (c) desenvolver a consciência metacognitiva dos alunos; (d) sensibilizar os alunos para as semelhanças e diferenças culturais entre os membros do grupo; (e) estar atentos às oportunidades não planejadas para discutir identidade e representações culturais na aula; (f) levar os alunos a se posicionarem criticamente em seu ambiente cultural-linguístico; (g) respeitar as semelhanças e diferenças culturais presentes em sala de aula; e (h) estabelecer objetivos para o ensino de inglês que incluam o desenvolvimento da CCI dentro de uma visão transdisciplinar da educação (OLIVEIRA, 2012, p. 93, tradução nossa).

No primeiro princípio pedagógico, Oliveira (2012) destaca a importância de desenvolver a percepção dos alunos sobre a grande diversidade cultural existente na sala de aula, assim como na cidade, estado ou país. Essas diferenças podem ser maiores na sala de aula do que entre nações. Assim, é interessante desenvolver essa compreensão, livre de preconceitos e estereótipos, nos alunos, no nosso caso, nas crianças da EI.

Sobre os estereótipos, a autora exemplifica uma atividade proposta aos seus alunos, na qual teriam que observar os cumprimentos das pessoas ao recebê-los nos elevadores e ônibus de Salvador (BA). Com isso, segundo a autora, os alunos perceberam que os nem sempre se apresentam tão amigáveis como é vinculado nas mídias.

Um fator importante dessa abordagem para o trabalho da LI na EI, foco da nossa pesquisa, é que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p. 20), apesar de não discutirem sobre a Língua Inglesa no documento,

---

[39] (a) discussing cultural differences and similarities of both local and foreign social groups; (b) being critical of the textbook; (c) developing students' metacognitive awareness; (d) sensitizing students to cultural similarities and differences among the members of the group; (e) being attentive to unplanned opportunities to discuss identity and cultural representations in class; (f) leading students to position themselves critically in their cultural-linguistic environment; (g) respecting cultural similarities and differences present in the classroom; and (h) establishing objectives for the teaching of English which include the development of ICC within a transdisciplinary vision of education (OLIVEIRA, 2012, p. 93).

orientam que as propostas pedagógicas devem prever condições que assegurem “A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América”.

O segundo princípio pedagógico refere-se ao papel crítico do professor frente ao livro didático. Não importa o quão bem produzido o livro tenha sido, o professor, bem como os educandos, precisa compreender as representações culturais que estão explícitas e implícitas nele, visto que, muitas vezes, há a existência de estereótipos, ainda que se trate de uma tentativa de representações culturais locais.

O terceiro princípio é desenvolver a consciência metacognitiva dos aprendizes. Ou seja, possibilitar que eles tenham a ciência de todo o processo dos seus próprios aprendizados na LI. Oliveira (2021) acrescenta que não basta pedir para que os alunos façam determinada atividade. Eles precisam saber o porquê precisa realizá-la e, ao final da proposta, os professores precisam oportunizar um momento de discussão para que ela possa refletir sobre o que foi feito. Assim podemos fazer também na oferta de LIC.

No quarto princípio, a autora entende que se deve oportunizar atividades e discussões para que os/as alunos/as percebam e reflitam sobre as diferenças e semelhanças culturais e percebam que suas crenças e valores são diferentes das de muitos, ao mesmo tempo que se assemelham com as de outros colegas da sala e que, em ambos os casos, devem ser sempre respeitadas.

No quinto princípio, Oliveira (2012) enfatiza a necessidade de nós, professores, estarmos atentos às oportunidades que surgem nas aulas, para que possamos discutir sobre as diversidades, principalmente quando ocorre uma situação de discriminação e/ou preconceito.

No sexto, a autora volta a discutir sobre a importância do pensamento crítico dos alunos, mas, neste princípio, Oliveira (2021) ressalta que a criticidade não é apenas para as informações do livro didático, mas em qualquer atividade ou recursos, como vídeos, imagens, e textos, que trabalhem a linguagem e o seu uso. No trabalho da LIC, pode-se desenvolver a criticidade das crianças promovendo discussões e questionamentos por meio das atividades lúdicas, como, por exemplo, nas músicas e histórias.

O sétimo princípio está relacionado com a compreensão dos professores sobre as formas de aprendizagens dos alunos. Nem toda atividade irá permitir a aprendizagem a todos ou nem sempre a atividade irá ser desenvolvida da forma como foi planejada. No caso da LI na EI, já discutimos sobre as atividades lúdicas e ludicidade e como devemos compreender as formas que as crianças podem se expressar. O sétimo princípio, então, corrobora com as discussões de Bacelar (2009) sobre entender, respeitar o momento das crianças, bem como as suas

especificidades, principalmente, de acordo com o seu desenvolvimento em cada momento da infância, como defende Piaget (1999) e discutiremos adiante.

No último princípio pedagógico proposto por Oliveira (2012), é mencionada a importância de não só ter como objetivo a aprendizagem da língua para haver a proficiência linguística, mas também de promover a aprendizagem para o desenvolvimento de indivíduos interculturais.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) indica as aprendizagens essenciais às crianças/alunos em toda a Educação Básica. Na etapa da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) mostra os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é direito da criança conviver com os adultos e com seus pares, em diversificados grupos e linguagens, permitindo que adquira conhecimentos de si e do outro por meio do respeito da cultura e das diferenças entre os indivíduos; a criança também tem o direito de brincar em diferentes formas, espaços, momentos e pessoas, desenvolvendo seu conhecimento, sua imaginação, linguagem, afetividade, criatividade, produções culturais, além de "suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais" (BRASIL, 2018, p. 38); a criança tem direito a participar de forma ativa com seus pares e com adultos em todos os planejamentos e atividades propostas. Assim poderá desenvolver a linguagem de diferentes formas, além de ter a possibilidade de refletir, decidir e se posicionar; ela deve ter o direito de explorar sons, gestos, linguagem, texturas, formas, cores, palavras, relacionamentos, elementos da natureza etc. para que possa ter seus saberes ampliados sobre a cultura; a BNCC (BRASIL, 2018) indica ainda o direito de expressar, por meio de diferentes linguagens, suas dúvidas, sentimentos, questionamentos, descobertas, emoções, opiniões etc.; e a criança tem o direito de conhecer-se e, assim, construir sua própria identidade social, pessoal e cultural em diferentes experiências e em diferentes contextos: escolar, familiar e na comunidade.

Para que esses direitos das crianças sejam contemplados, o documento sugere os Campos de Experiência:

> Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do

> patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 40).

Buss-Simão (2016) discute que os Campos de Experiência devem explorar situações de aprendizagem reais das crianças e, assim, as experiências, culturas e conhecimento se ampliem por meio de diferentes linguagens. Estes se constituem em:

> [...] uma forma de organização curricular que busca compreender que a educação e o cuidado das crianças, desde bebês, devem estar centrados nas interações e nas brincadeiras, das quais emergem as linguagens, as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelas professoras e professores. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de estabelecer ações e relações com pessoas, espaços, tempos, objetos, situações e atribuir um sentido pessoal e social a eles (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 196).

Assim, os cinco Campos da Experiência propostos pela BNCC (BRASIL, 2018a) constituem-se como uma base de conhecimento necessário à docência na Educação Infantil, compreendendo conhecimentos sobre o que será ensinado (conteúdo), como, por que e para que ensinar (pedagógico, currículo e dos fins e princípios da educação), conhecimento do desenvolvimento da criança (alunos). São organizados em cinco campos:

1- O eu, o outro e o nós, para trabalhar, com a criança, a interação com os adultos e seus pares, além de conhecer a si mesma;
2- Corpo, gestos e movimentos, para as crianças se comunicarem e se expressarem por meio das diferentes linguagens;
3- Traços, sons, cores e formas, para as crianças vivenciarem as diferentes formas de expressão e linguagem;
4- Escuta, fala, pensamento e imaginação, para desenvolver a comunicação, imaginação, o conhecimento de mundo e o gosto pela leitura; e
5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, para desenvolver o conhecimento da criança sobre o mundo físico e sociocultural e, assim, poder usá-lo em seu cotidiano. (BRASIL, 2018).

O Campo de Experiência *O eu, o outro e o nós* permite às crianças a adquirirem conhecimentos direcionados ao corpo e acrescenta que “ao estabelecer ações de cuidados com o corpo das crianças estamos inserindo e enunciando hábitos sociais, carregados de sentidos, construídos em nossa cultura que vão constituindo sua identidade pessoal e social” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 198).

A autora também enfatiza que “é preciso uma prática educativa-pedagógica que proporcione e contemple, sistematicamente, nas ações docentes, possibilidades das crianças, desde bebês, viverem experiências que respeitem as diferenças sexuais, físicas, de gênero, étnicas, regionais, etc.” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 198).

O Campo de Experiência *Corpo, gestos e movimentos* requer experiências em que as crianças possam aprender não somente sobre o corpo, mas com o corpo, que “envolve tanto perceber, conhecer e significar as sensações, funções e movimentos internos do corpo, quanto os desafios corporais e o domínio de movimentos que permitem agir sobre os objetos e artefatos culturais e se relacionar socialmente numa determinada sociedade” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 199). Esse processo exige uma atenção ao próprio corpo, que pode ser mediado pelo outro que também sente, percebe, conhece e significa.

No Campo de Experiência *Traços, sons, cores e formas*, Buss-Simão (2016, p. 201) explica que “as experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento podem se fazer presentes por meio do movimento, das sensações, das materialidades, formas, linhas, cores, espaços, imagens, volumes diversos e texturas experienciadas e vividas com o corpo”.

Já o Campo de Experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação,* para Buss-Simão (2016), são experiências por meio dos movimentos e dos gestos que demandam atitudes nas brincadeiras, no cuidado com o corpo, nos jogos corporais e na aquisição da linguagem, tanto oral quanto escrita e a criança, assim, pode se expressar, comunicar, organizar o pensamento e participar na cultura.

O Campo de Experiência *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações,* segundo Buss-Simão (2016, p. 201-202), “podem ser contempladas por meio das práticas cotidianas em que as crianças, desde bebês, aprendem a observar, a medir, a quantificar, a estabelecer comparações, a criar explicações com as mudanças constantes em seus corpos”.

Com base nesses Campos de Experiências, a BNCC (BRASIL 2018) apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada um, divididos em três grupos por faixa etária. Na creche, temos dois grupos: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e um grupo na pré-escola: crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Este último é o nosso foco para a proposta deste produto educacional.

Para o grupo de crianças pequenas, são propostos, pela BNCC (2018), os seguintes

objetivos de aprendizagem[40] e desenvolvimento (Quadro 1):

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças pequenas

Nº	**Campos de experiência**	**Objetivos**
1	O eu, o outro e o nós	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
2	Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
3	Traços, sons,	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos

[40] Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados, pela BNCC (BRASIL, 2018a), por meio de um código alfanumérico. Assim, por exemplo, no código EI03EO01, o primeiro par de letras, EI, refere-se à etapa da educação básica, nesse caso, a Educação Infantil (EI);
O primeiro par de números indica o grupo por faixa etária (01 = bebês; 02 = crianças bem pequenas; 03 = crianças pequenas);
O segundo par de letras refere-se ao campo de experiência à qual o objetivo está relacionado. No código aqui exemplificado, refere-se ao campo de experiência O eu, o outro e o nós (EO);
E o último par de números indica a ordem dos objetivos. Ou seja, o código EI03EO01 indica que é o primeiro objetivo do campo de experiência O eu, o outro e o nós do grupo de crianças pequenas da Educação Infantil. O código EI03EO02 indica o segundo objetivo do mesmo campo de experiência, e assim por diante.

	cores e formas	musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
4	Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
5	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

		(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 45-52).

Assim, ter conhecimento do que propõe a BNCC (BRASIL, 2018), além de tomar como base, também, documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança (PIAGET, 1999; VIGOTSKI, 2021) e a ludicidade (BACELAR, 2009), é importante, pois orientam as práticas pedagógicas dos professores para que planejem, com a gestão da escola, o trabalho de Língua Inglesa, atendendo ao desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Isto posto, apresentaremos a seguir a nossa proposta de sequências de atividades com sugestões de trabalho de Língua Inglesa na Educação Infantil. As atividades foram pensadas a partir dos estudos e da pesquisa que realizamos e tem como objetivo auxiliar os professores, além de abrir espaço para que outras possibilidades sejam pensadas a partir da nossa proposta.

3 As sequências de atividades

Apresentamos agora a nossa proposta de sequências de atividades para ser desenvolvida no trabalho de LI com crianças. As atividades foram pensadas, organizadas e desenvolvidas de acordo com o referencial teórico e os resultados da nossa pesquisa. Além disso, tomamos como base o que os documentos – BNCC (BRASIL, 2018), RCNEI (BRASIL, 1998) e DCNEI (BRASIL, 2010) – orientam para a organização da EI, o planejamento e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Assim, adaptamos situações para o trabalho de Língua Inglesa com crianças.

Trazemos aqui duas sequências de atividades e estas podem ser trabalhados sequencialmente, separadas e, até mesmo, adaptadas para a realidade de cada turma. Além disso, podem ser desenvolvidas em um período de tempo maior para que, assim, as crianças possam compreender melhor o tema e as propostas de atividades, conforme seus interesse. A nossa ideia não é trazer uma proposta pronta, homogênea e definida, mas sim uma base para que os professores possam planejar atividades atendendo o perfil das crianças de acordo com suas realidades e necessidades de aprendizagens.

Um tema selecionado para o planejamento da primeira sequência de atividades está relacionado com a temática educação ambiental, a qual é prevista pela Lei nº 9.795/99 (BRASIL, 1999) para ser desenvolvida em todas as etapas da Educação Básica. Para Xavier *et al.* (2021), o meio ambiente vem sofrendo com inúmeros problemas como queimadas, rompimentos de barragens, excesso de lixo e enchentes, por isso a importância da conscientização para a preservação ambiental desde os primeiros anos de vida.

Além de diversos desastres que tivemos no Brasil, na cidade de Ilhéus-Ba, mais especificamente, assim como em algumas outras cidades, ocorreram dois problemas ambientais. O primeiro foi o derramamento de óleo nas praias que, segundo Silva, Picanço e Calil (2020, p. 56), aconteceram entre agosto de 2019 e março de 2020 e “pode ser considerado o maior desastre já registrado em termos de extensão geográfica, em razão de ter impactado centenas de quilômetros de praias ao longo das regiões Nordeste e Sudeste do país”.

Os autores ressaltam que o governo federal demorou para dar uma resposta ao desastre, o que acarretou a responsabilidade dos estados e municípios, além de trabalhos dos voluntários das comunidades populares para limparem as praias e salvarem alguns animais e, assim, preservar a qualidade de alguns tipos utilizados na nossa alimentação, como os peixes, mariscos e crustáceos.

Silva, Picanço e Calil (2020, p. 58, grifo nosso) acrescentam que o estado da Bahia foi

o mais atingido pelo derramamento do óleo e que:

> Cidades como Salvador, Jaguaripe, Itaparica e Vera Cruz tiveram registros de contaminação. No litoral sul baiano, os municípios de Valença, Cairu, Nilo Peçanha, Ituberá, Igrapiúna, Camamu, Maraú, Itacaré, Uruçuca e Ilhéus também foram contaminados pelo óleo, **sendo identificada a maior quantidade de registros de locais afetados em Ilhéus**.

Assim, segundo Silva, Picanço e Calil (2020), Ilhéus foi atingida em 24 locais e Salvador foi a segunda cidade mais afetada, com 13 localidades. Além disso, os autores relatam que, em relação aos animais, 112 foram mortos e 47 foram contaminados e que, "Na Bahia, foi verificado que 67 animais foram mortos em decorrência da contaminação, sendo 34 tartarugas marinhas, 25 aves, um mamífero e sete animais sem identificação" (SILVA; PICANÇO; CALIL, 2020, p. 67).

O segundo desastre ocorreu no estado da Bahia, em dezembro de 2021, uma enchente causada pelas fortes chuvas[41] em diversas cidades, incluindo a cidade de Ilhéus, o que ocasionou destruição de casas, pessoas desabrigadas e desalojadas, mortes de pessoas e animais, contaminação de rios e derrubada de árvores.

Nesse contexto, os estudos relacionados à Educação Ambiental fazem-se necessários desde a infância, pois "Um olhar mais atento para a educação infantil pode indicar que essa modalidade é um caminho apropriado para atuar com a Educação Ambiental, uma vez que se trata de futuros cidadãos atuantes, com a consciência em formação" (XAVIER *et al*., 2021, p. 2).

Com isso, na primeira sequência, apresentamos o tema Growing a plant com atividades que promovam nas crianças a consciência da importância do meio ambiente, das árvores em nosso planeta e que podemos ajudar com pequenas atitudes, como plantar e cultivar uma planta. Nessa proposta, podem ser trabalhadas as partes da planta, cores, além de alguns vocabulários, por meio da história *Jack and the beanstalk*.

Em suma, na Unidade 1, teremos a apresentação do tema e sua problematização bem como os questionamentos para ativar e mobilizar os conhecimentos prévios. Além disso, as crianças tomarão ciência do que será trabalhado e poderão refletir e decidir sobre o que concordarem ou não em fazer nas atividades propostas; na Unidade 2, ocorrerá uma exposição dialogada sobre o tema e observação, com o momento da contação de história *Jack and the beanstalk*, para que as crianças apreciem e reflitam sobre a história. Haverá também dois

---

[41] Informações disponíveis em: https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/ba/bahia/noticia/2021/12/29/sobe-para-24-o-no-de-mortos-por-causa-das-chuvas-na-ba-mais-de-91-mil-estao-desabrigados-e-629-mil-afetados.ghtml. Acesso em: 1 jul. 2022.

momentos para que as crianças possam assistir e dançar por meio de vídeos que contam como uma planta nasce, cresce e se desenvolve. Nessa unidade, é sugerida uma pesquisa em duas redes sociais de grupos de voluntários na cidade que atuam em prol da preservação do meio ambiente em Ilhéus. Além disso, as crianças irão plantar e cuidar de um pé de feijão; na Unidade 3, as crianças poderão contar como foram as experiências e os cuidados com a planta, além de confeccionarem um jogo com a professora sobre a história *Jack and the beanstalk*; na Unidade 4, produzirão registros sobre o desenvolvimento da planta. As crianças levarão o pé de feijão para casa, registrarão as experiências com desenhos por meio de tintas com materiais caseiros e apresentarão os desenhos para as turmas da Educação Infantil.

Na segunda sequência, propomos a temática Healthy Food para que sejam desenvolvidas atividades sobre a importância da alimentação saudável. Nessa sequência, podem ser trabalhados os nomes das frutas e os numerais em Inglês, bem como ser discutido sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis, além de falar de gostos, utilizando as expressões *I like* e *I don't like*.

De acordo com o parágrafo 9-A do artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 13.666/2018, "A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o **caput**." (BRASIL, 2018, [10], grifo do autor). Este artigo prevê esse tema em todas as etapas da Educação Básica e deve levar em consideração as características e realidades regionais e locais.

Para Rigo (2015), a nossa alimentação deveria se constituir, em sua maioria, de alimentos naturais, mas devido ao nosso contexto atual isso não ocorre, pois as famílias costumam ingerir mais produtos industrializados, visto serem mais práticos para o cotidiano, muitas vezes caóticos. O autor enfatiza que isso ocorre muito entre mulheres por possuírem diversas funções.

Rigo (2015, p. 16) acrescenta que o problema dessa alimentação é que possui pouca qualidade nutricional "e contém as chamadas 'calorias vazias' servindo apenas para aumentar o índice de obesidade e de diferentes doenças, associadas a alimentação, da população sendo estes muito perigosos para as crianças que estão em fase de crescimento".

Diante dessa problemática, para o autor, a família e a escola devem contribuir para que as crianças comecem, na infância, a construir uma consciência e tenham uma alimentação saudável, pois é a partir das práticas da família, auxiliada na escola, que as crianças irão aprender e ter um comportamento saudável.

Acrescentamos também que é dever do Estado promover condições para que as famílias possam adquirir e ingerir alimentos saudáveis de forma digna e para que as escolas possam

oferecer sempre uma alimentação saudável a todos em todos os dias letivos. Um sonho que vem sendo sonhado...

Isto posto, na Unidade 1 da segunda sequência de atividades, haverá a problematização do tema, bem como os questionamentos para ativar e mobilizar os conhecimentos prévios. Em seguida, ocorrerá o momento da contação da história *The Very Hungry Caterpillar* para que as crianças apreciem e reflitam sobre a história; na Unidade 2, a proposta é que haja um momento de brincadeira e de contação de história coletiva; na Unidade 3, as crianças poderão criar um cartaz separando as embalagens que trouxeram de casa de alimentos saudáveis e não saudáveis, poderão produzir frases oralmente por meio de placas (*I like, I don't like*) e apresentar o cartaz, utilizando as frases com *I like, I don't like* para outras turmas, a fim de compartilhar o que aprenderam; e, na Unidade 4, as crianças poderão brincar de provar e adivinhar a fruta que experimentaram. Em seguida, a professora poderá escolher entre duas possibilidades de degustação das frutas que as crianças trouxeram. Por fim, será discutido tudo o que as crianças aprenderam e serão sistematizados os conteúdos.

Nas duas sequências, são propostas músicas, histórias, brincadeiras, além de confecções de jogos e apresentações orais das crianças sobre os temas propostos. Essas atividades têm como base os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2018); os campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018); e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses sugeridos pela BNCC (BRASIL, 2018; BUSS-SIMÃO, 2016).

Entretanto, nem todos os campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram abordados nas sequências, tendo em vista que a BNCC (BRASIL, 2018) os propõem para serem trabalhados durante o ano letivo e aqui propomos atividades por um curto período. Por meio dessas sequências, os professores podem planejar outras sequências de atividades que integralizem os demais campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com as necessidades de aprendizagens das crianças. Assim, esperamos que a nossa proposta contribua com o trabalho da LI na EI.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES I	
Público – crianças na Educação Infantil **Idade:** 4 anos a 5 anos e 11 meses **Carga horária semanal:** atividades com 30 minutos de duração **Carga horária total:** 6h/a	**Período:** Dois meses e duas semanas (10 encontros)
Tema: Growing a plant (Cultivando uma planta)	

1 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Conviver;
Brincar;
Participar;
Explorar;
Expressar;
Conhecer-se.

2 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

EO = O Eu, o Outro e o Nós;
CG = Corpo, gestos e movimentos
EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação
ET = Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

3 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

4 METODOLOGIA

Problematização do Tema
(1 encontro, 30 minutos)

1º encontro

1º momento – Warm up: Ativar os conhecimentos prévios das crianças perguntando se já ouviram falar sobre feijões mágicos, se gostam de comer feijão (Have you ever heard about magic beans? / Do you like to eat beans? etc.).
Mostrar imagens de plantas fáceis de plantar e de árvores presentes na escola/cidade. Perguntar às crianças quais plantas tem em suas casas, se no caminho de casa à escola, elas veem plantas.

Convidar as crianças para que discutam e relatem o que fazem, ou não, para ajudar o meio ambiente e se elas já plantaram e/ou colheram algum fruto, flor.

2° momento - Conversation: A turma será instigada a pensar e a se expressar por meio da oralidade sobre a seguinte questão:
- Por que plantar e cuidar do meio ambiente é importante? (Why is planting and caring for the environment important?)
Após as discussões, serão apresentadas às crianças a proposta e o que será feito nos próximos encontros:

No 2ª encontro: A atividade começará com a contação de história e discussão sobre ela;

No 3ª encontro: As crianças serão convidadas a plantar, cuidar e observar um pé de feijão crescendo e se desenvolvendo; Todos os dias, a turma irá cuidar e observar a sua planta e a das outras crianças;

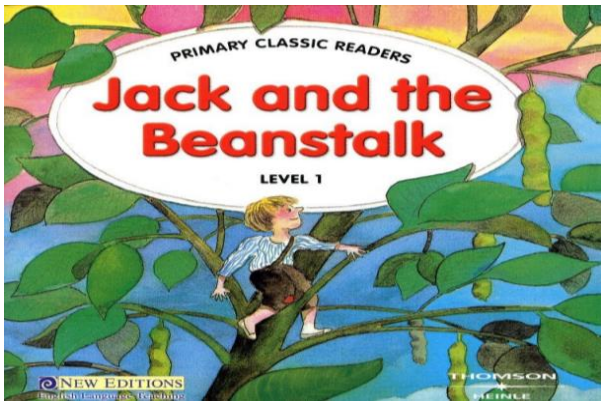
No 4ª encontro: As crianças levarão a plantinha para cuidar em casa e farão registros, por meio de desenho, sobre seu desenvolvimento.

Serão pedidas, às crianças, sugestões de outras atividades que gostariam que fossem incluídas na proposta.

Conversa dialogada do tema e observação
(4 encontros, 30 minutos cada)

1° momento – Story time: A professora fará o momento de contação de história do livro *Jack and the beanstalk* - João e o pé de feijão (Imagem 1).
Antes disso, ela irá mobilizar os conhecimentos prévios das crianças sobre o que sabem sobre o gênero *Fairy Tales* (Conto de Fadas), bem como as características da capa do livro, e o que sabem ou acham que a história irá contar. Assim, as crianças poderão analisar todos os elementos da história, desde a capa.

Imagem 1: História: Jack and the beanstalk (João e o pé de feijão)



Fonte: https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Jack-and-the-Beanstalk.pdf.

2° momento – Talking about the story: Após a leitura com a apresentação das imagens presentes no livro, a professora discutirá com as crianças sobre o que foi lido e o que conseguiram entender da história por meio das seguintes perguntas:

1 – Did you like this story? (Vocês gostaram da história?)
2 – Which characters were in this story? (Quais personagens estavam na história?)
3 – What did you understand about this story? (O que vocês conseguiram entender do texto?)

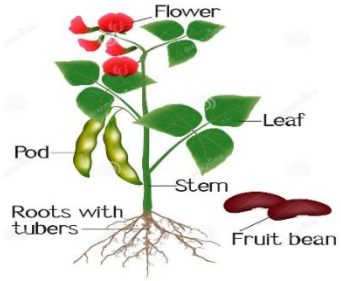
3° momento – The plant parts: A professora irá apresentar às crianças o vídeo *Growing a Tree*, que está disponível no canal do *Youtube English Singsing*, que demonstra, de forma criativa, como uma planta nasce, cresce e se desenvolve:

Imagem 2: Vídeo sobre as partes da planta e como ela cresce: Growing a Tree

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LeiZGYUwOYQ&ab_channel=EnglishSingsing.

Logo após assistir ao vídeo, a professora discutirá com as crianças sobre o que elas viram, ouviram e entenderam. Em seguida, serão trabalhados os nomes das partes das plantas:

Seeds – semente; Root – raiz; Stem – tronco; Leaf – folha; Flower – flor; Fruit – fruto.



Fonte: Imagens retiradas do Google.

– Aqui, a professora poderá também introduzir, ou relembrar, algumas cores mais presentes na planta: Brown – marrom; Green – verde.

Keep on eye on

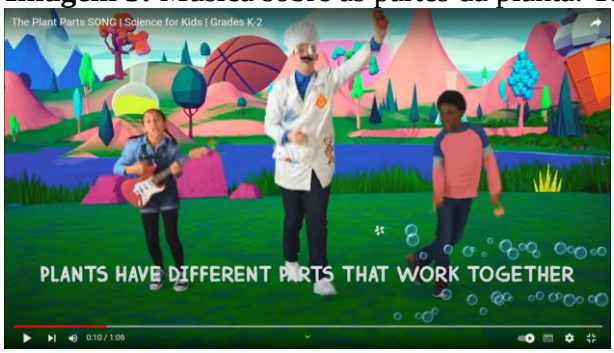
Alguns grupos de voluntários têm como objetivo a preservação do meio ambiente. Em suas redes sociais, pode-se possibilitar às crianças o conhecimento de algumas atuações desses grupos nas principais lutas ambientais na cidade, além de ações como o plantio de mudas. Veja mais em:

Movimento Preserva Ilhéus: https://instagram.com/preservailheus?igshid=YmMyMTA2M2Y=

GAP – Grupo de Amigos da Praia: https://instagram.com/gap_ilheus?igshid=YmMyMTA2M2Y=

4° momento – Let's sing and dance: Nesse momento, apresentará a música *The plant parts song*, que está disponível no canal do *Youtube GenerationGenius*, para que as crianças possam cantar e dançar e relembrar os nomes das partes da planta.

Imagem 3: Música sobre as partes da planta: The plant parts song



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2zvGv8yVE9s&ab_channel=GenerationGenius.

5° momento – Let's play: Na sala ou no pátio, a professora irá dividir a turma em dois ou três grupos (pode ser mais, a depender da quantidade de crianças) e irá levar, pelo menos, três conjuntos de figuras com imagens das partes da planta. A professora irá orientar as crianças sobre a brincadeira: cada grupo terá que montar a planta (pode ser no chão ou na parede, colando a imagem com durex). Nesta proposta de atividade, cada criança irá até as figuras, escolherá uma e irá ajudar as demais crianças do grupo a montar a planta.

6° momento – Working: A professora levará copos descartáveis ou pedirá que as crianças guardem e tragam de casa copinhos de iogurte, uma semana antes. Assim, ela poderá deixá-los com a identificação de cada criança.

No momento da atividade, a professora irá falar com a turma o que será necessário para plantar o pé de feijão e deixará as crianças selecionarem e separarem os materiais, inclusive os copinhos com os nomes. As crianças, assim, terão autonomia na atividade e desenvolverão o sentimento de partilha e muita atenção com os colegas. Além disso, poderão entender como alguns materiais podem ser reaproveitados, reciclados, ajudando, também, o meio ambiente.

7° momento – Working: A professora irá pedir para que as crianças observem, todos os dias, o crescimento e desenvolvimento da planta, principalmente o pé de feijão das demais crianças, para ajudá-las nos cuidados com ele.

UNIDADE III

Apresentação sobre o cuidado com a planta (3 encontros, 30 minutos cada)

1° momento – Let's sing and dance: Nesse momento, a professora colocará a música *The Plant Parts Song – GenerationGenius*, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=2zvGv8yVE9s&ab_channel=GenerationGenius, para que as crianças dancem, cantem e, assim, relembrem as partes da planta em Inglês.

2° momento – Talking about the plant: A turma irá discutir como foram os dias de cuidados com a planta, descrevendo tudo o que observaram e os desafios para cuidar bem da planta. A professora irá ouvi-las e registrar, por escrito, as falas das crianças sobre as observações que fizeram até o momento.

3° momento – Let's play: As crianças confeccionarão, sob orientação da professora, um jogo de tabuleiro com informações sobre a história *Jack and the beanstalk*, disponível em https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Jack-and-the-Beanstalk.pdf, para brincarem e aprenderem.
A confecção consiste em montar um caminho com ponto de partida até o ponto de chegada – e, em cada parada no caminho, haverá "casas", com imagens ou perguntas –, para que as crianças possam relembrar e responder sobre alguns momentos da história.
Para jogar, as crianças podem pular as "casas" do tabuleiro, também confeccionado por elas, com grãos de feijão.

UNIDADE IV

Produção de registros sobre o desenvolvimento da planta (2 encontros, 30 minutos cada)

1° momento – Growing the plant: As crianças irão levar o pé de feijão para casa para que a planta tenha, a partir de então, seu desenvolvimento na terra. As crianças irão registrar, por meio de desenhos, como a planta ficou. Para isso, a professora ensinará as crianças a fazerem tinta caseira (com café, folha de cebola etc) para registrarem o desenho.

Sobre tinta caseira, ver a “Apostila intuitiva de pigmentos naturais”, de Jhon Bermond (2017), disponível em: https://mac.arq.br/wp-content/uploads/2016/03/Apostila-Pigmentos-Naturais.pdf.

2° momento – Working: A professora irá orientar as crianças a fazerem uma exposição dos seus desenhos, registros e observações sobre as plantas para outras turmas da escola, para que saibam a experiência e a importância de plantar e cuidar do meio ambiente.

3° momento – Review: As crianças e a professora discutirão sobre o que aprenderam com os assuntos trabalhados, do que gostaram, do que não gostaram e o que gostariam de sugerir para os próximos encontros. A professora pode questioná-las sobre o que mais gostariam de conhecer sobre o meio ambiente e a importância do plantio. Por meio das discussões e decisões, podem-se planejar outras atividades.

5 RECURSOS

Internet
Apresentações no PowerPoint
Vídeo
Notebook
Caixinha de som
Livro de história em formato PDF ou impresso
Copinhos descartáveis, algodão e sementes de feijão
Jogo de tabuleiro

6 AVALIAÇÃO

Será processual, com registros sobre a participação e desenvolvimento das crianças nas atividades propostas.
A cada atividade lúdica, os professores poderão analisar, em cada criança, se houve participação, interesse, curiosidade, e se houve a aprendizagem do que foi proposto.

7 REFERÊNCIAS

BERMOND, Jhon. **Apostila intuitiva de pigmentos naturais**. Rio de Janeiro: Arte da Terra, 2017. 12 p. Disponível em: https://mac.arq.br/wp-content/uploads/2016/03/Apostila-Pigmentos-Naturais.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2020.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE I – A organização das atividades, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem			
TEMA - Growing a plant			
DURAÇÃO - Dois meses e duas semanas (10 encontros)			
Unidades	Momentos da atividade	Campos de experiência	Objetivos de aprendizagem
1	1-Warm up	O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
	2-Conversation	O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
2	1-Story time	Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
	2-Talking about the story	O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
	3-The plant parts	O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
		O eu, o outro e o nós	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	4-Let’s sing and dance	Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
	5-Let’s play	Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
		O eu, o outro e o nós	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
	6-Working	O eu, o outro e o nós	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
	7-Working	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
		O eu, o outro e o nós	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de

			participação e cooperação.
3	1-Let’s sing and dance	Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
	2-Talking about the plant	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
	3-Let’s play	O eu, o outro e o nós	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
4	1- Growing a plant	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
		Traços, sons, cores e formas	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
	2- Working	O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
	3-Review	O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES II	
Público: crianças na Educação Infantil **Idade:** 4 anos a 5 anos e 11 meses **Carga horária semanal:** atividades com 30 minutos de duração **Carga horária total:** 4h/a	**Período:** Dois meses (8 encontros)

Tema: Healthy Food (Alimentação saudável)	

1 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Conviver;
Brincar;
Participar;
Explorar;
Expressar;
Conhecer-se.

2 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

EO = O Eu, o Outro e o Nós;
CG = Corpo, gestos e movimentos;
EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação;
ET = Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

3 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES

(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

4 METODOLOGIA

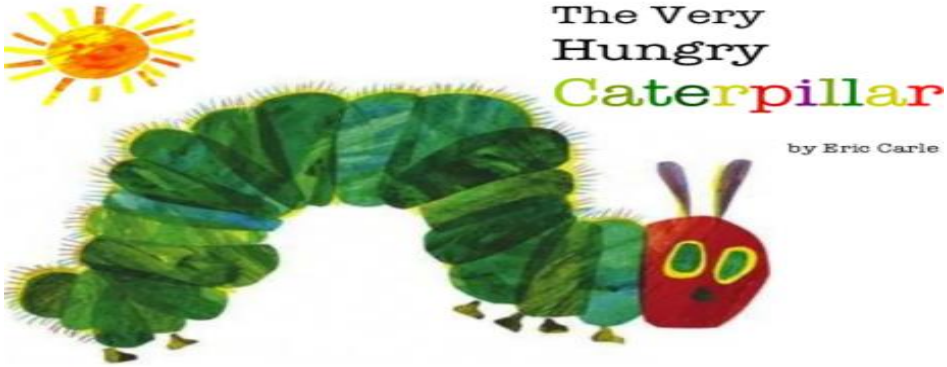
Problematização do Tema
(1 encontro, 30 minutos)

1º encontro
1° momento – Flashback: A professora irá, junto com a turma, relembrar o que aprenderam nos últimos encontros, com ênfase no nascimento, crescimento e desenvolvimento da planta.

2° momento - Warm up: A turma será instigada a pensar e a se expressar por meio da oralidade sobre a seguinte questão:
- Comer feijão é bom?
- Vocês sabem o que são alimentos saudáveis e não saudáveis?
- Por que é importante comer alimentos saudáveis?

3° momento – Story time: A professora fará uma contação de história, apresentando as imagens do livro *The very hungry catepillar*, do autor Eric Carie, para que as crianças observem e consigam entender o que se passa na história. A professora, no momento da contação, poderá dar ênfase aos nomes das frutas e aos nomes do numerais (poderá ir contando as frutas e/ou pedir para que as crianças contem) que aparecem na história.

Imagem 1: História: The very hungry catepillar



Fonte: https://pt.slideshare.net/samanthamorris211/the-very-hungry-caterpillar-7574597.

4° momento – Talking about the story: Após a leitura com a apresentação das imagens presentes no livro, a professora discutirá com as crianças sobre o que foi lido e o que elas viram, ouviram e conseguiram entender da história. Em seguida, perguntará quais semelhanças e/ ou diferenças as crianças conseguiram perceber sobre a outra história, *Jack and the beanstalk* (Espera-se que digam que as semelhanças foram que as duas histórias falam sobre alimentos, nascimento, crescimento e desenvolvimento. Já a diferença é que uma falava do crescimento de uma semente de feijão que se tornou uma planta e a outra de uma lagarta que se tornou uma borboleta).

Contação de história coletiva
(2 encontros, 30 minutos cada)

1° momento – Flashback: A professora irá, junto com a turma, relembrar a historinha lida no encontro passado.

2° momento – Let's play: Em uma roda, sentadas no chão, as crianças brincarão de *Chinese Whispers* (conhecida como telefone sem fio). A professora iniciará algumas rodadas dizendo os nomes de algumas frutas, uma de cada vez, no ouvido de uma criança, para que ela passe para outra até que a última pessoa da roda escute e diga qual foi a palavra da vez.
Depois, a professora pode deixar que as crianças escolham e iniciem a brincadeira com outras palavras (nomes de frutas).

3° momento – Story time: A história será criada oralmente pelas crianças. A professora irá auxiliá-las, retirando de uma caixa um *Flashcard* das frutas e mostrando-o para que cada criança complete uma parte da história, utilizando o vocabulário aprendido sobre o tema.
Outra opção dessa atividade: A professora fica como ouvinte, sentada com os demais e cada criança levanta, pega um *Flashcard* das frutas e completa uma parte da história utilizando o vocabulário aprendido sobre o tema.
A história termina quando estiver completa. Isso pode depender: se a última criança a finalizar ou a turma decidir que precisa completá-la mais.

4° momento – Homework: A professora pedirá para as crianças procurarem e trazerem, no próximo encontro, embalagens ou imagens de alimentos que a família costuma comprar para as refeições em casa, para que elas possam produzir um cartaz com os alimentos saudáveis e não saudáveis. Além disso, irão pesquisar e apresentar, no próximo encontro, da maneira que desejar, sobre um alimento que seja característica da sua família. Ou seja, cada criança perguntará à mãe, ao pai, aos avós ou ao familiar responsável sobre alguma alimentação ou uma receita que faça parte da história da sua família.

Produção e apresentação coletiva de um cartaz (3 encontros, 30 minutos cada)

1° momento – Talking about our family: Em rodinha, as crianças apresentarão a pesquisa que fizeram sobre alguma alimentação ou uma receita que faça parte da história da sua família. Nesse momento, as ações que se tornam importantes são: a pesquisa e apresentação; a escuta; e a compreensão que cada um tem da sua própria história. É interessante que a professora, mediadora do conhecimento, proporcione discussões para que as crianças reflitam sobre a diversidade presente na turma, mesmo que todas morem na mesma cidade/bairro, e aprendam que essas diferenças precisam ser respeitadas e valorizadas.

2° momento – Working: As crianças irão produzir, com o auxílio da professora, um cartaz com as embalagens ou imagens que trouxeram com os alimentos saudáveis e não saudáveis (Healthy and unhealthy food).
Exemplo:

Healthy food	Unhealthy food

Fonte: Imagens retiradas do Google.

3° momento – I like/ I don't like: Após a produção do cartaz, a professora pode introduzir as expressões *I like* e *I don't like* para que as crianças possam produzir frases oralmente e falar sobre coisas que gostam (*I like*) e não gostam (*I don't like*) em Inglês.
Nesse momento, a professora pode criar placas e entregá-las às crianças para que vejam/escutem o nome de um alimento em Inglês e levantem essas placas à medida que vão dizendo se gostam ou não desse alimento. Pedir que elas levantem a placas e digam a frase completa. Ex.: *I like chocolate*. / *I don't like soda*.

I like!

I don't like!

4° momento – Talking about Healthy and unhealthy food: As crianças poderão apresentar, caso concordem, a pesquisa e produção feita para que outras turmas da escola assistam.
Nesse momento, as crianças podem organizar e guiar a apresentação. A professora apenas faz a mediação, caso haja necessidade, para auxiliá-las. Uma possibilidade para a construção da autonomia das crianças.

5° momento – Conversation: Em uma roda de conversa, as crianças discutirão com a professora como foi a experiência de aprender sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis e compartilhar o que aprenderam com as outras crianças.

6° momento – Homework: A professora pedirá para as crianças levarem, para o próximo encontro, algumas frutas de casa (a professora irá levar algumas também, caso alguma criança não possa ou esqueça de levar) para preparar uma salada de frutas para a turma.

Sistematização dos conteúdos
(2 encontros, 30 minutos cada)

1° momento – Review: A professora irá discutir com as crianças sobre as frutas que levaram para o encontro. A professora irá mediar para que relembrem os nomes das frutas e contem quantas levaram, usando os numerais em Inglês. Em seguida, as crianças ajudarão a arrumar uma mesa bem bonita para o terceiro momento.

2° momento – Let's play: Cada criança terá os olhos vendados e irá experimentar algumas frutas que a professora lhe dará. Assim, cada uma tentará descobrir qual fruta provou e dizer o nome dela em Inglês.

3° momento – The fruits: As crianças irão lanchar com as frutas que trouxeram. Nesse momento, haverá duas opções: 1 – uma mesa, organizada pelas crianças, com as frutas, para que possam escolher e se alimentar; 2 – Na cozinha, na sala ou no pátio, as crianças irão fazer uma salada de frutas sob a supervisão da professora, depois irão se alimentar (Obs.: nessa segunda opção, é importante saber se todas as crianças gostam de salada de frutas e se há alguma fruta de que não gostem para evitar que esse momento não seja prazeroso para elas).

4° momento – Review: As crianças e a professora discutirão sobre o que aprenderam com os assuntos trabalhados, do que gostaram, do que não gostaram e o que gostariam de sugerir para as próximas atividades. A professora pode questioná-las sobre o que mais gostariam de conhecer sobre os colegas, assim como foi sobre a história da alimentação/receita da família. Por meio das discussões e decisões, podem-se planejar outras atividades.

5 RECURSOS

Internet
Apresentações no PowerPoint
Notebook
Caixinha de som
Livros em formato PDF ou impresso
Frutas
Placas

6 AVALIAÇÃO

Será processual, com registros sobre a participação e desenvolvimento das crianças nas atividades propostas.
A cada atividade lúdica, os professores poderão analisar, em cada criança, se houve participação, interesse, curiosidade e se houve a aprendizagem do que foi proposto.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2020.

ZABALA, Antônio. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE II - A organização das atividades, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem			
TEMA - Healthy Food			
DURAÇÃO - Dois meses (8 encontros)			
Unidades	Momentos da atividade	Campos de experiência	Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento
1	1-Flashback	O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
	2-Warm up	O eu, o outro e o nós	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
		O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
	3-Story time	Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	4-Talking about the story	O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
2	1-Flashback	O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
	2-Let’s play	O eu, o outro e o nós	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
	3-Story time	Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
	4-Homework	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
		O eu, o outro e o nós	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
3	1 – Talking about our family	O eu, o outro e o nós	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
		O eu, o outro e o nós	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	2-Working	O eu, o outro e o nós	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
		Espaços, tempos,	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras

		quantidades, relações e transformações.	de acordo com suas semelhanças e diferenças.
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
		O eu, o outro e o nós	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	3-I like / I don't like	O eu, o outro e o nós	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
		O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
	4-Talking about Healthy and unhealthy food	O eu, o outro e o nós	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
		O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
	5-Conversation	O eu, o outro e o nós	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
		O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
	6-Homework	O eu, o outro e o nós	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
		Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
4	1-Review	O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
		O eu, o outro e o nós	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
	2-Let's play	Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
	3-The fruits	O eu, o outro e o nós	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
		Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

		Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
	4-Review	O eu, o outro e o nós	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. 144 p.

BORGES, Clarissa Leonhardt; SPINASSÉ, Karen Pupp. Os rumos do ensino de alemão na educação infantil: da teoria à prática ou da prática à teoria? *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 253-271.

BORTOLOTTI, Fernanda Seidel. **O ensino de inglês na educação infantil**: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava-PR. 2020. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020. Disponível em: http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1490/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado%20%20Fernanda%20Seidel%20Bortolotti.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC\SEF, v. 1, 1998. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwZWRhZ29naWE2cGVyaW9kbzIwMTF8Z3g6N2Y5ZWVkNzUwYjgxYjkwNw. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Palácio do Planalto, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13666.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos Campos de Experiências da Base Nacional Comum Curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, v. 8, p. 184-207, 2016. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405/2141. Acesso em: 26 jun. 2022.

COLOMBO, Camila Stéfanie; CONSOLO, Douglas Altamiro. Ensino de inglês como língua estrangeira para crianças: a qualidade do insumo oral. *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 53-61.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159#:~:text=De%20forma%20geral%2C%20os%20resultados,que%20tange%20%C3%A0%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial. Acesso em: 06 jun. 2020.

GOMES, Maria de Belem Garcia. A abordagem intercultural como prática do docente de português brasileiro como segunda língua. *In*: Encontro Internacional de Formação de Professores, 8.; Fórum Permanente de Inovação Educacional, 9, 2015. **Anais** [..]. 2015. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1766. Acesso em: 5 jul. 2022.

LEMES, Flaviane Montes Miranda. Formação crítica docente e seu reflexo no ensino crítico de inglês para crianças: experiências transformadoras. *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Ensino e Formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 151-175.

MARQUES, Célia; BASTOS, Glória. A educação intercultural e a literatura infantil: perspectivas e práticas na educação infantil. CONGRESSO SPCE: FRONTEIRAS, DIÁLOGOS E TRANSIÇÕES NA EDUCAÇÃO, 13., 2016, Viseu. **Atas** [...]. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu, 2016. p. 479-485. Disponível em: http://www.spce.org.pt/assets/files/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

OLIVEIRA, Adelaide Pereira. Tips for teaching culture in a globalized world. *In*: LIMA, Diógenes Candido de. (org.). **Language and its cultural substrate**: perspective for a globalized world. 1ed.Campinas, SP: Pontes, 2012, v. 1, p. 83-108.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim; Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. 136p.

RIGO, Daniela Cristiane de Fávere. **A alimentação saudável na educação infantil como meio de aproximar escola e família**. 2015. 48 f. Monografia (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/22077/1/MD_ENSCIE_I_2014_27.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. **Caderno Scenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297. Acesso em: 22 mar. 2021.

SILVA, Lélia Santiago Custódio da; PICANÇO, Jefferson de Lima; CALIL, João Guilherme Soares. O grande desastre esquecido: análise preliminar do derramamento de óleo na costa brasileira (agosto/2019 - março/2020) e seus impactos no litoral da Bahia. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 2, p. 54-79, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/21450/28910. Acesso em: 14 jul. 2022.

SOBE para 24 o nº de mortos por causa das chuvas na BA: mais de 91 mil estão desabrigados ou desalojadas e 629 mil afetados. **G1 Bahia**, 29 dez. 2021. Disponível em: https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/ba/bahia/noticia/2021/12/29/sobe-para-24-o-no-de-mortos-por-causa-das-chuvas-na-ba-mais-de-91-mil-estao-desabrigados-e-629-mil-afetados.ghtml. Acesso em: 1 jul. 2022.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção ; PÁDUA, Lívia de Souza. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 151-175.

TUTIDA, Alessandra Ferraz. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 341f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: https://feliceuel.files.wordpress.com/2018/09/f-ensino-de-lingua-inglesa-para-crianc3a7as-questoes-sobre-formacao-de-professores-e-os-saberes-da-pratica.pdf. Acesso em: 08 abr. 2022.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S Vigotski. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 288 p.

XAVIER, Raianni; SANTOS, Talita Cardoso dos; VOSS, Grasiela; SIEWERT, Kátia. O Jogo da Terra Feliz: um instrumento lúdico que promove a Educação Ambiental na Educação Infantil. *In*: **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1, 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/27/o-jogo-da-terra-feliz-um-instrumento-ludico-que-promove-a-educacao-ambiental-na-educacao-infantil#:~:text=A%20constru%

C3%A7%C3%A3o%20do%20Jogo%20da%20Terra%20Feliz%20se%20deu%20em,manter%20limpo%20o%20meio%20ambiente. Acesso em: 10 jul. 2022.