

Relato da Constituição de uma Comunidade Profissional Docente durante a Pandemia: reflexos na prática pedagógica de uma professora de Alemão dos anos iniciais do Ensino Fundamental

*Report of the Constitution of a Professional Teaching
Community during the Pandemic: effects on the
pedagogical practice of a German teacher for
children*

Miriam de Castro Dutra Carvalho¹

Ana Paula de Lima²

Resumo: Este artigo trata da constituição de uma comunidade profissional docente (NÓVOA, 2017) durante a pandemia do Coronavírus e focaliza as percepções de uma professora de Língua Alemã para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca de seu processo de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA; 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Para tanto, apresentamos um relato de experiências no qual se evidencia a importância da partilha de experiências para a aprendizagem da docência (NÓVOA, 2009), bem como a

¹ Mestre em ensino de Alemão como língua estrangeira (USP). ORCID ID: orcid.org/0000-0003-2041-0624. E-mail: profmiriamdutra@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação (UNESP – Campus Rio Claro). ORCID ID: orcid.org/0000-0003-0293-9161. E-mail: anapl.letras@yahoo.com.br.

importância da observação, análise e reflexão acerca da própria prática, no sentido de construir conhecimentos. Entendemos ainda que se faz urgente regulamentar a oferta de línguas adicionais na infância, formar professores e estabelecer políticas públicas que promovam uma educação linguística pluralista e crítica.

Palavras-chave: Formação de professores. Comunidade profissional docente. Ensino de línguas adicionais para crianças.

Abstract: *This article discusses the constitution of a professional teaching community (NOVOA, 2017) during the Coronavirus pandemic and focuses on the perception of a German teacher for initial years of elementary school children about her professional development process (MARCELO GARCÍA, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Therefore, we present an experience report in which we highlight the importance of sharing experiences for learning the teaching profession, as well as the importance of observing, analyzing and reflecting about our own practice, in order to build knowledge. We also consider it is urgent to regulate the offer of additional languages for young learners, to form teachers and to establish public policies that promote a linguistic, pluralistic and critical education.*

Keywords: *Teachers' education. Professional teaching community. Teaching additional languages to children.*

Introdução

Este artigo relata a constituição de uma comunidade profissional docente (NÓVOA, 2017) durante a pandemia e focaliza seus reflexos na prática pedagógica de uma professora de Alemão para crianças do Ensino Fundamental I, tanto no momento mais crítico, em que as aulas estavam ocorrendo remotamente, até o presente momento, em que, após um período de ensino híbrido, as aulas voltaram a ocorrer, quase que totalmente, de forma presencial.

Há tempos, disciplinas de línguas adicionais passaram a compor a matriz curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (ABREU-E-LIMA, 2004; ROCHA, 2006), apesar de sua não obrigatoriedade nesses níveis de ensino (BRASIL, 1996). Sem regulamentação, a inclusão dessas disciplinas tende a ocorrer de forma aleatória e desigual, impulsionada por objetivos administrativos e burocráticos (SANTOS, 2005; LIMA, 2019) e a priorizar a aprendizagem de línguas adicionais com fins utilitaristas, ou seja, focando na utilização da língua pelas crianças no futuro (ROCHA, 2012; TANACA, 2017). Além disso, o caráter facultativo da oferta de disciplinas de línguas adicionais na infância implica na inexistência de diretrizes oficiais

nacionais que orientem o ensino (ROCHA, 2006, 2007, 2010) e a formação de professores para esse contexto (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; SANTOS, 2009, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

Se, por um lado, o ensino de línguas adicionais na infância apresenta muitas fragilidades, por outro, é inegável seu grande potencial para a formação integral das crianças, favorecendo seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico, social e emocional (TANACA, 2017), promovendo o desenvolvimento do respeito à diversidade linguística e cultural (ROCHA, 2007, 2008) e encorajando a participação ética dos indivíduos no mundo (MOITA LOPES, 2005; ROCHA, 2007; SIQUEIRA, 2010). Assim, a área é tida como um campo fértil para pesquisas (LIMA, 2019), sendo possível observar um forte movimento de estudiosos e professores para consolidá-la. Instituições de ensino superior e redes municipais de educação têm se unido para propor sugestões que possam nortear o fazer docente em sala de aula (COSTA, prelo; GUIA, 2013; LIMA ET AL., 2017; ROCHA, 2006) e discussões acerca da educação linguística na infância têm sido contempladas em alguns Cursos de Letras (GALVÃO, 2019). Os professores, por sua vez, devido às limitações de sua formação para atuar com crianças, têm buscado cursos de especialização (RAMPIM, 2010), bem como processos formativos mais informais (BACARIN, 2013), como leituras e trocas de experiências com colegas de profissão, de maneira que podemos considerar que a formação desses profissionais tem ocorrido de forma autônoma e diversificada (AQUINO; TONELLI, 2017).

E foi justamente buscando um espaço de partilha e autoformação que um grupo de professores de Língua Inglesa e Língua Alemã da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II de uma escola particular da zona sul da cidade de São Paulo passou a se reunir, virtualmente, no momento da pandemia. Além de discutir o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de línguas nas diferentes idades, os professores buscavam aprender a utilizar os diferentes recursos tecnológicos a fim de tornar o ensino significativo para os alunos.

Neste relato de experiências, focalizamos as impressões de uma professora de Alemão do Ensino Fundamental I acerca de seu desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA; 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) a

partir das experiências vivenciadas nesse grupo que, embasadas em Nóvoa (2017), denominamos de comunidade profissional docente.

A seguir, apresentamos os fundamentos teóricos, a metodologia adotada, bem como o relato e a análise das experiências vividas. Por fim, apresentamos algumas considerações, que, esperamos, possam encorajar mais professores a investigarem a própria prática e contribuir para a constituição de uma visão pluralista e crítica de educação linguística na e para a infância.

Embasamento teórico

Considerando a crença de que ensinar Inglês para crianças é fácil, bem como a inclusão muitas vezes meramente burocrática da disciplina na matriz curricular da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I, LIMA (2019) afirma que o trabalho docente nesse contexto tende a ser desvalorizado e que, portanto, faz-se importante buscar a profissionalização do ensino, movimento que tem como objetivos principais elevar o status do professor, valorizar seu trabalho, aumentar sua autonomia e melhorar suas condições de trabalho (TARDIF, 2000).

Sendo a atualização e o aperfeiçoamento constantes fundamentais para a profissionalização docente (TARDIF, 2013), a autora defende a importância de se investir no desenvolvimento profissional dos docentes, definido por Marcelo García (1999, p. 144) como “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de línguas na infância seja efetivo. Lima (2019, p. 44-45) ressalta, ainda, que:

[...] é preciso compreender o professor como um pesquisador da própria prática, que produz novos conhecimentos, sendo, para isso, fundamental proporcionar momentos que os estimulem a refletir acerca do trabalho que realizam em sala de aula e a partilhar suas experiências com outros professores.

Entendemos que as colocações feitas pela autora sobre a formação de professores de Língua Inglesa para crianças também são válidas para a área de

Língua Alemã. Assim, considerando a importância de momentos de reflexão acerca da própria prática, bem como de socialização com os pares (NÓVOA, 2009), relatamos, na sequência, o processo de constituição de uma comunidade profissional docente, bem como seus reflexos na prática pedagógica de uma das professoras participantes. Nóvoa (2017, p. 1123), explica sua escolha pelo termo “comunidade profissional docente” afirmando que:

O conceito de “comunidades de prática” tem sido muito utilizado para definir grupos de pessoas que partilham interesses comuns num determinado domínio do conhecimento humano e se envolvem num processo colectivo de aprendizagem que cria laços entre elas (WENGER, 1998). Porém, entre os conceitos de “practice” e de “prática” há diferenças que tornam equívoco o seu uso em língua portuguesa. Prefiro, por isso, recorrer ao conceito de “comunidades profissionais docentes” para marcar as ideias de comunidade (o trabalho conjunto sobre um determinado tema ou problema), de profissional (trata-se de estruturar uma comunidade de profissionais e não um grupo livre de discussão ou de intervenção) e de docente (isto é, abrangendo as diversas facetas da profissão e do trabalho escolar e pedagógico).

De acordo com o autor, essas comunidades podem reunir profissionais de diferentes origens e organizações, e podem ser provisórias ou permanentes. Além disso, favorecem o enriquecimento das práticas e da profissão por meio da inovação pedagógica e da pesquisa, bem como possibilitam a integração e formação de professores mais jovens.

A seguir, apresentamos o relato das experiências na perspectiva de uma das professoras participantes.

Relato e contextualização da experiência

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiências, ou seja, um texto no qual experiências vivenciadas são registradas (LUDKE; CRUZ, 2010), com o intuito de contribuir com a construção de conhecimentos. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 64):

[...] o RE [relato de experiências] em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por

meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

Assim, ao mesmo tempo em que relatamos a constituição de uma comunidade profissional docente, analisamos seus reflexos na prática pedagógica de uma das participantes a partir de suas impressões, mas, também, a partir dos fundamentos teóricos anteriormente apresentados.

A experiência relatada neste artigo iniciou-se no ano de 2020, durante a pandemia do Coronavírus, com professoras de uma escola particular da zona Sul do município de São Paulo, em que o Alemão, assim como o Inglês é ofertado como língua adicional desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

Para melhor compreensão da organização da oferta das disciplinas de línguas adicionais na escola, organizamos o Quadro 1, que mostra a distribuição das aulas de Alemão e Inglês entre as professoras, a carga horária das disciplinas e o número de estudantes por ano naquele período.

Quadro 1: Distribuição das aulas de alemão e inglês entre as professoras da escola, carga horária e número de alunos por ano no ano letivo de 2020

Anos	Professora de Alemão [PA]	Professora de Inglês [PI]	Carga horária semanal Alemão	Carga horária semanal Inglês	Quantidade de estudantes por por ano
Pré-escola ³ (2 turmas)	PA1	PI1	2	2	30
1º ano (5 turmas)			2	2	71
2º ano (3 turmas)		PI2	2	2	54
3º ano (3 turmas)			2	3	57

³ As aulas da pré-escola não se mantiveram no formato totalmente online. O contrato das professoras para essas turmas foi suspenso a partir de maio de 2020 até o final do mesmo ano.

4º ano (2 turmas)	PA2 ⁴		2	4	39
5º ano (3 turmas)			2	4	63
6º ano (2 turmas)	PA3	PI3 ⁵	2	4	46
7º ano (2 turmas)			2	4	38
8º ano (1 turma)			2	5	27
9º ano (2 turmas)			2	5	29

Fonte: Elaborado pelas autoras para este artigo.

No início do ano letivo de 2020, as aulas aconteciam normalmente, sem que se tivesse consciência das mudanças que uma pandemia poderia acarretar no âmbito da educação. Em meados do mês de março do mesmo ano, foi decretada uma quarentena com previsão inicial de 15 dias de duração e os professores tiveram que se organizar rapidamente para enviar atividades que serviriam para substituir as aulas suspensas. Embora a elaboração de roteiros de estudos seja uma prática relativamente comum, naquele momento, os professores tinham muitas dúvidas acerca de como organizá-los de forma a promover aprendizagens, mas, ao mesmo tempo, sem sobrecarregar os estudantes.

Ninguém sabia qual seria o próximo passo e as incertezas só aumentavam. Dada a gravidade da doença e a inviabilidade de se retomar as aulas presenciais, todos, gestores, professores, pais e alunos viram-se em uma situação totalmente desconhecida e tiveram que lidar com grandes desafios para se adaptar à situação de pandemia. Assim, os gestores optaram por adiantar as férias escolares para o mês de abril, de modo que houvesse tempo hábil para

⁴ PA2 refere-se a uma das autoras deste artigo, cujas impressões foram focalizadas neste relato.

⁵ PI3 refere-se à professora de inglês, também autora deste artigo, que participou da Comunidade Profissional Docente aqui relatada.

tomar as providências necessárias a fim de adequar a escola e formar os professores para o ensino remoto.

Durante as férias, as professoras de Alemão (PA1, PA2 e PA3) e a professora de Inglês dos anos finais do Ensino Fundamental (PI3) começaram a se encontrar de forma virtual, no intuito de compartilhar suas angústias e apreensões a respeito da pandemia e as incertezas que vieram com ela, estreitando assim os laços de amizade e companheirismo profissional que já possuíam. Levando-se em conta as características de uma comunidade profissional docente apresentadas por Nóvoa (2017), é possível afirmar que essas primeiras reuniões foram a gênese da comunidade profissional docente que viria a ser consolidada em seguida, com o início das aulas a distância.

O retorno das férias dos professores foi marcado pela primeira de muitas formações que a escola ofereceu no intuito de ensinar a gerenciar o ambiente virtual escolhido (*Google Classroom*), a plataforma para as aulas remotas (*Google Meet*) e outras ferramentas, como *Google Apresentações*, *Flipgrid*, *Google Sites*, plataformas de jogos educativos etc. Além das formações que aconteciam em conferências feitas pela plataforma *Meet*, os professores fizeram um curso com vídeos explicativos sobre os recursos disponíveis para serem utilizados nas aulas. Vale ressaltar a importância dessas formações em serviço proporcionadas pela escola, já que elas serviram como ponto de partida para o trabalho com aulas remotas, norteando o trabalho dos docentes e incentivando-os a buscar aprimorar os conhecimentos ali apresentados. Dessa forma, podemos considerar que o investimento feito pela escola no desenvolvimento profissional dos docentes promoveu reflexões acerca de suas práticas e favoreceu a aprendizagem a partir das experiências vivenciadas (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144).

A partir daí, foi uma sucessão de informações novas em um curto espaço de tempo. Além do aprendizado de tantos recursos, foi necessário habituar-se ao novo formato das aulas, criar estratégias para prender a atenção dos estudantes, preparar aulas de uma forma muito diferente do que a habitual, lidar com as novas situações que se apresentavam, como crianças que não abriam o microfone, interferência de algumas famílias durante as aulas, uso inadequado

do chat pelos alunos no *Meet*, além de ser necessário conciliar o ambiente de trabalho com o ambiente familiar, que acabaram ocupando o mesmo espaço, não só para as professoras, mas também para os membros de suas famílias.

Diante desse cenário, as reuniões virtuais, que anteriormente serviam para desabafar e partilhar sentimentos e vivências relacionadas à reclusão a que todos foram forçados, passaram a servir também para partilhar ideias e experiências de atividades para as aulas remotas, testar as ferramentas e recursos apresentados nas formações e compartilhar os resultados de suas utilizações nas aulas, reforçando a importância da socialização com os pares para a aprendizagem da docência (NÓVOA, 2009).

Os encontros virtuais, que aconteciam inicialmente com frequência semanal, passaram a ser mais escassos por conta da dificuldade em conciliar os horários livres de cada uma das professoras envolvidas. Nesse sentido, elas optaram por priorizar o contato por meio de um grupo no *Whatsapp*, que era destinado ao mesmo propósito das reuniões; dessa forma, cada uma conseguia interagir dentro de suas possibilidades de horário.

As reuniões virtuais, em geral, ocorriam quando alguma das participantes tinha alguma dúvida específica ou queria simular a realização de uma atividade ou jogo com os estudantes. As reuniões específicas de Alemão, na maior parte das vezes, ocorreram com apenas duas participantes, PA1 e PA2 ou PA2 e PA3, por causa da proximidade de conteúdos das séries trabalhadas e pelo fato de que PA2 estava mais familiarizada com o uso de recursos digitais e conseguia oferecer assistência nesse quesito para as outras colegas, em contrapartida, como PA1 e PA3 tinham maior experiência com ensino de Alemão nas séries iniciais, elas conseguiam assistir PA2 em suas dúvidas de como lecionar para essa faixa etária, o que confirma a preocupação dos docentes em buscar processos formativos informais (BACARIN, 2013), para sanar a limitação de sua formação para atuar com crianças de anos iniciais. PI3 continuou em contato com as companheiras pelo grupo de *Whatsapp* e, em geral, participava de reuniões virtuais com PA3, já que ambas atuavam com os mesmos alunos de Ensino Fundamental II e, assim, podiam compartilhar experiências que não haviam sido bem sucedidas, buscando novas estratégias metodológicas, bem

como sugerir atividades e organizações de aulas que haviam apresentado um bom resultado.

A seguir, elencamos alguns dos assuntos tratados tanto no grupo de *Whatsapp* quanto em conversas síncronas realizadas pelo *Meet*:

- Preparação de aulas específicas para o formato digital;
- Elaboração de avaliações com o uso de formulários *Google* e revisão das mesmas por uma das colegas, visando evitar não só erros de digitação, mas também equívocos nas configurações dos formulários;
- Testagem de recursos e ferramentas digitais aprendidos nas formações proporcionadas pela escola ou em outras formações realizadas pelas docentes;
- Discussão das dificuldades na utilização desses recursos e ferramentas;
- Compartilhamento e reflexão acerca de experiências que foram bem ou mal sucedidas nas aulas em formato *online*;
- Sugestões de atividades de *warm-up* para aulas *online*;
- Adequação de atividades e recursos para cada faixa etária;
- Partilha de sentimentos, angústias, apreensões e suporte emocional.

Para exemplificar como as reuniões virtuais eram conduzidas, escolhemos o tema de uma delas para descrever mais detalhadamente:

PA2 começou a utilizar em suas aulas o aplicativo *Gartic*⁶ para trabalhar vocabulário com suas turmas. Trata-se de um jogo *online* cujo objetivo é adivinhar palavras por meio de desenhos: cada jogador, em seu turno, recebe uma palavra que deve representar por um desenho, enquanto os demais procuram adivinhar a palavra representada. O jogo apresenta salas virtuais temáticas em vários idiomas, mas também é possível criar uma sala com as

⁶ Disponível em: <https://gartic.com.br/>

palavras/temas desejados. Esse recurso foi um sucesso entre os estudantes, o que levou PA2 a sugeri-lo para as colegas. As professoras interessaram-se por aprender a usá-lo e marcaram uma reunião síncrona do grupo para que PA2 pudesse proporcionar uma espécie de oficina, na qual ela explicou o funcionamento do jogo e como criar as salas temáticas com as palavras que os estudantes estavam aprendendo. Nessa mesma reunião, PA1, PA2, PA3 e PI3 jogaram juntas para vivenciar a experiência do aluno ao jogar, usando como idioma o português. Esse encontro virtual serviu não só como um momento de formação, mas também como uma atividade de lazer que proporcionou bons momentos de descontração.

Embora não seja o objeto de estudo desse artigo, vale pontuar que, pouco tempo depois do início das aulas remotas, formou-se uma segunda comunidade profissional docente pela iniciativa das professoras polivalentes do Ensino Fundamental I, por meio da criação de um grupo no *Whatsapp*, com o objetivo de trocar informações, experiências e sugestões de ferramentas e recursos tecnológicos, dessa vez envolvendo, além das professoras polivalentes do Ensino Fundamental I, outros especialistas do mesmo seguimento, como professores de Educação Física, Inglês, Música e Educação Tecnológica. PA1 e PA2 também participaram desse grupo e tiveram a oportunidade de ampliar o alcance do que já estavam fazendo no outro grupo mais restrito.

PA2 procurou aproveitar ao máximo as descobertas proporcionadas pela participação em ambos os grupos. Utilizou diversas plataformas que possibilitam a criação de jogos educacionais, tais como *LearningApps*⁷, *Wordwall*⁸, *Flippity*⁹, *Nearpod*¹⁰, *Genially*¹¹, além de recursos como criação de *slides*, produção de vídeos e gravação de áudios, para despertar o interesse dos alunos pelas aulas e proporcionar um aprendizado lúdico e criativo. Compartilhou com PA1, PA3 e PI3 muito do que aprendeu ao explorar as possibilidades disponíveis e recebeu delas o suporte pedagógico e emocional de que precisava. A troca de experiências com as professoras de classe do Ensino Fundamental I e com os

⁷ Disponível em: <https://learningapps.org/>

⁸ Disponível em: <https://wordwall.net/pt>

⁹ Disponível em: <https://www.flippity.net/>

¹⁰ Disponível em: <https://nearpod.com/>

¹¹ Disponível em: <https://auth.genial.ly/login?backTo=https://app.genial.ly/dashboard/>

professores especialistas também enriqueceu muito sua prática pedagógica, pois teve a oportunidade de entender como outros colegas lidavam com as questões de comportamento dos estudantes em outras disciplinas.

Com o passar do tempo, PA1 e PA3, que necessitaram mais do suporte de PI3 e PA2 para aprender a utilizar os recursos tecnológicos para as aulas remotas, começaram a sentir-se mais seguras e confiantes tanto para preparar suas aulas quanto para utilizar as ferramentas digitais nesse contexto, adquirindo maior independência. Gradualmente, a necessidade de pedir ajuda e trocar ideias e experiências foi se dissipando e as reuniões virtuais praticamente se extinguíram. Atualmente, com o retorno das aulas presenciais, o grupo completo não se reúne mais. PA3 mudou-se para outra cidade, precisando deixar a escola, mas continua em contato com as demais pelo grupo do *whatsapp*. PA1 e PA2 continuam se ajudando e promovendo alguns encontros presenciais ou virtuais quando sentem necessidade de algum apoio emocional ou profissional. PA3 procura PA2 sempre que sente necessidade de tirar dúvidas de recursos que não domina totalmente. PI3 e PA2 continuam trocando ideias sobre projetos escolares e questões comportamentais de alunos, e continuam investindo em seu próprio desenvolvimento profissional, muitas vezes com suporte da própria escola, seja por meio de formações em serviço ou por indicações de cursos. A comunidade profissional docente descrita neste artigo não existe mais como em sua origem, mas ainda exerce efeitos nas práticas docentes de cada uma das participantes.

Conclusão

Neste artigo, buscamos apresentar o potencial de uma comunidade profissional docente no sentido de promover o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas, em especial de uma professora de Língua Alemã dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que relata suas experiências e percepções. A busca pela constituição de um grupo, no qual se pudesse discutir com outros profissionais da área de ensino de línguas adicionais metodologias apropriadas para estudantes de diferentes faixas etárias, bem como o uso de recursos tecnológicos nas aulas remotas, aumentou a confiança das professoras participantes para a condução do ensino em um momento de tantas incertezas

e, aos poucos, mesmo as professoras menos familiarizadas com as tecnologias tornaram-se mais independentes. Nesse sentido, os frutos das reflexões oriundas dessa comunidade profissional docente estão ainda presentes nas práticas docentes das professoras participantes, mesmo que atualmente a participação dos membros do grupo não seja mais tão ativa.

Optamos por focalizar as experiências da professora de Alemão para crianças, tendo em vista que, nesse caso, além das dificuldades impostas pela pandemia ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação, inexistem orientações nacionais oficiais para a condução do ensino e para a formação de professores de línguas adicionais para crianças, conforme já apresentado anteriormente.

Sabendo que essa deficiência é fruto do caráter facultativo da oferta de línguas adicionais antes do 6º ano do Ensino Fundamental II, ressaltamos a necessidade de se regulamentar a oferta de línguas adicionais desde o início da vida escolar, bem como de se preparar profissionais e estabelecer políticas públicas que promovam uma educação linguística na e para a infância que extrapole objetivos utilitaristas e que se oponha às políticas monolíngüistas e monoculturais de ensino de línguas. Entendemos, ainda, que relatos como este, nos quais profissionais de ensino buscam analisar experiências vividas de forma acadêmico-científica, contribuem para a construção de conhecimentos e divulgação de conhecimentos e precisam, portanto, ser incentivados e valorizados.

Referências

- ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de. O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen. In: MONTEIRO, D. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em alguns contextos brasileiros**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2004. p. 35-69.
- AQUINO, A. L. de; TONELLI; J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 4, p. 58-76, dez. 2017.

BACARIN, M. C. **Formação de professores de inglês para crianças:** caminhos a percorrer. Monografia (Especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2013.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 jul. 2012.

COSTA, P. H. da S. **Uma proposta de material didático para o ensino de inglês no Fundamental I em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro:** promovendo práticas significativas. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2018.

GALVÃO, A. S. M. **English teacher education and early childhood education:** mapping of Brazilian federal universities. 2019. Monografia (Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa) – Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GUIA curricular para língua inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental: subsídios para professores e gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

LIMA, A. P. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I:** possibilidades para a formação e o trabalho docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2019.

LIMA, A. P. *et al.* **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I:** orientações para a rede municipal de Rio Claro - São Paulo. Curitiba: CRV, 2017.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. DA. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 2, n. 3, p. 86-107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo:** ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto-base apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Research Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 abr. 2005. p. 1-15.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente.** Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (Inglês) para crianças.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições.** Londrina: Moriá, 2007. p. 1-34.

ROCHA, C. H. O Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.** São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

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

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista**

Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 11, n.1, p. 223-246, 2011.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

Disponível em:

http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 14 fev. 2018.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010. v. 1. p. 25-52.

Recebido em: 09-01-2022

Aprovado em: 29-03-2022