

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

MARIANA JABLONSKI DE FREITAS ELENO
(mariuel@gmail.com)

**AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR DE INGLÊS NO ENSINO PARA
YOUNG LEARNERS NO CONTEXTO DA PREFEITURA DE
SÃO PAULO**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2017**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

MARIANA JABLONSKI DE FREITAS ELENO
(mariuel@gmail.com)

**AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR DE INGLÊS NO ENSINO PARA
YOUNG LEARNERS NO CONTEXTO DA PREFEITURA DE
SÃO PAULO**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Professora Doutora Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva.

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2017**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Ficha Catalográfica

ELENO, Mariana Jablonski de Freitas. As percepções do professor de Inglês no ensino para *Young Learners* no contexto da prefeitura de São Paulo. s.n.,2017.

Especialização: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Maria Aparecida Caltabiano M.Borges da Silva

Formação de Professores – Ensino-aprendizagem

Palavras-chave: *Young learners*, ensino de Língua Inglesa, percepções docentes, formação de professores.

BANCA EXAMINADORA

Orientação de Monografia

PUC/SP

SÃO PAULO _____/2017.

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Monografia por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura_____Local eData_____

Declaro, para os devidos fins, que este trabalho é de minha autoria e que não contém plágio, sob nenhum aspecto. As referências utilizadas foram devidamente citadas e os créditos de autoria foram mencionados de acordo com as normas de publicação vigentes.

Declaro, ainda, que estou ciente de que, se alguma alegação de plágio for feita e comprovada, deverei responder por ela nos termos da lei.

São Paulo, ____ de Fevereiro de 2017.

"Não se pode escrever nada com indiferença."

Simone de Beauvoir

*Ao meu pai que me mostrou e proporcionou
todos os caminhos para que eu me tornasse
a pessoa que sou.*

AGRADECIMENTOS

À minha família, principalmente, ao meu pai e à minha prima Michele que sempre me apoiam em todas as jornadas em que me lanço. Obrigada por entenderem os momentos de reclusão e cansaço e por sempre estarem ao meu lado em tudo o que faço.

Aos amigos que trabalham comigo: Paula, Vitor, Andréia e Francisca que estiveram sempre próximos e com palavras de auxílio todas as vezes em que eu me deparava com dificuldades impostas pela gestão escolar, sobretudo, a respeito de conciliar as aulas dessa especialização com os horários nas escolas.

Aos queridos amigos que a PUC me proporcionou conhecer e que hoje fazem parte da minha vida para além dos estudos acadêmicos: Fernanda, Gabriel e Igor. Obrigada pelas risadas e ensinamentos compartilhados.

À Professora Doutora Maria Aparecida Caltabiano por me acolher, orientar e confiar no meu trabalho e escrita. Não tenho como agradecer toda a compreensão, disponibilidade e incentivo.

Aos professores participantes da pesquisa que gentilmente cederam um pouco de seu escasso tempo para colaborar com este trabalho.

À Associação Cultura Inglesa e à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela iniciativa que possibilita o aperfeiçoamento e empoderamento dos profissionais de Língua Inglesa que lecionam nas instituições públicas.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar e refletir a respeito do ensino de Inglês para *Young Learners* no contexto do Ensino Fundamental das escolas da prefeitura do município de São Paulo. O estudo de caso contou com a participação de cinco professores de uma Diretoria Regional de Ensino do município de São Paulo e a partir da perspectiva desses docentes, tece considerações sobre os dados. As informações foram coletadas por meio de questionários que continham perguntas abertas e fechadas a respeito do perfil dos docentes participantes, experiência profissional e formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. O arcabouço teórico que irá subsidiar a pesquisa será baseado nos estudos de Cameron (2001), Vygotsky (2001), McKay, (2006), Ellis (2002), além da Portaria nº 5.361, publicada Diário Oficial da Cidade, que institui o programa “Língua Inglesa no ciclo I”. A abordagem metodológica utilizada nesta investigação possuirá cunho qualitativo, pois visa compreender e interpretar aspectos referentes a determinados agentes de um contexto de ensino específico.

Palavras – chave: *Young learners*; ensino de Língua Inglesa; percepções docentes; formação de professores.

ABSTRACT

This research aims to investigate and reflect on the nuances of teaching English to Young Learners in the context of Elementary School in the city of São Paulo. The case study was attended by five teachers from a Regional Board of Education of the city of São Paulo and from the perspective of these teachers make comments about the data. The information was collected through questionnaires that contained open and closed questions regarding the profile of the participating teachers, professional experience and continuing education provided by the Municipal Education Department. The theoretical framework that will support the research will be based on studies by Cameron (2001), Vygostsky (2001), Mckay, (2006), Ellis (2002), and analysis of Administrative Rule 5,361, published by the “Diário Oficial da Cidade” , which instituted the Program "Língua Inglesa no Ciclo I". The methodological approach used in this research will have a qualitative approach, as it aims to understand and interpret aspects related to certain agents of a specific teaching context.

Keywords: Young learners; English teaching; teacher perceptions; teacher training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 A HEGEMONIA DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO BRASILEIRO.	15
1.2 A GLOBALIZAÇÃO E A OFERTA EXTEMPORÂNEA DE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.....	16
1.2.1 A aprendizagem das crianças e o ensino de Inglês nessa fase da vida. ...	18
1.3 A PREFEITURA DE SÃO PAULO, O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	19
1.4 A FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	25
2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	25
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	26
2.3 PARTICIPANTES.....	26
2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA	27
2.4.1 O questionário	27
2.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS ..	28
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	31
3.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES	31
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DESTINADA A PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL	35
3.3 O PLANEJAMENTO DE AULAS E OS ENTRAVES COTIDIANOS.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	62
Anexo I – Questionário.....	62
Anexo II - Termo de consentimento, compromisso e confidencialidade	66

INTRODUÇÃO

A atual configuração globalizada da sociedade amplifica fortemente o interesse dos indivíduos em aprender Língua Inglesa. Uma vez que o idioma é considerado uma importante ferramenta de comunicação, o acesso a ele possibilita ser parte de um mundo intimamente ligado e composto por fronteiras tão frágeis. (GIMENO SACRISTÁN, 2007).

De acordo com Brito (1999), o Inglês é considerado, nos dias de hoje, uma língua universal. Isso significa que a idioma é falado ao redor do mundo para variados fins e o número de falantes não nativos é superior ao número de falantes nativos.

Dessa forma, aprender Inglês é inserir-se num letramento mundial, e de acordo com Phillipson (1992), não ter conhecimento do idioma significa sofrer da privação linguística para comunicar-se além das fronteiras.

Nesse sentido, surgiram algumas modificações no contexto de ensino-aprendizagem dessa língua, como por exemplo, o aumento da oferta de ensino de Inglês para públicos cada vez mais jovens, tanto em escolas regulares privadas ou públicas, assim como, em institutos de ensino de línguas.

Desde a década de 60, em que a língua estrangeira era considerada optativa nas grades curriculares, até os dias atuais em que é obrigatória para todo o currículo nacional, o ensino de línguas em escolas públicas passou por muitas etapas no Brasil.

Ao que se refere a documentos que postulam o ensino de línguas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), aborda que o ensino de Língua Estrangeira deve constar na parte diversificada do currículo, a partir da 5ª série, sendo obrigatória e escolhida pela comunidade dentro das possibilidades da instituição.

Para Costa (2007, p.31), “a escolha da LE a ser ensinada nas escolas públicas parece ser determinada por critérios pragmáticos, optando-se pela língua que tem mais evidência como útil para a sociedade.” A afirmação pode ser utilizada para explicar a razão da maioria das instituições educacionais abarcar o Inglês como disciplina integradora de seus currículos.

No que se refere a documentos norteadores do ensino de Inglês, encontram-se, na esfera federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam a prática

referente aos contextos do Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, e do Ensino Médio. Já no que tange ao ensino do idioma para crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não existem documentos federais que norteiem esta prática docente visto que, o ensino para tal contexto normalmente é regulado pelos municípios responsáveis pelas unidades escolares que mantem o funcionamento do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a pesquisa aqui delineada se propõe a analisar o ensino de Inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo. Nesta rede, as aulas de Inglês foram implantadas no ano de 2012. Desde então, surgiram muitas questões para análise sobre a composição do currículo, metodologia e formação dos docentes que lecionam para *Young Learners*. O termo *Young Learners* é usado amplamente em pesquisas acadêmicas do contexto de ensino de Inglês para crianças e refere-se ao público aprendiz do idioma que compõe a faixa etária de dois a onze anos. (CAMERON, 2001)

Como professora de Inglês da rede municipal de São Paulo e regente de turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, sempre senti um incômodo muito grande com o escasso respaldo e parca formação oferecida pela Prefeitura desde que a oferta das aulas de Inglês para as crianças foi estabelecida.

Percebia também, conversando com meus colegas de área, que tal desconforto não era só meu, havia uma consonância de vozes relativas à angústia do trabalho com alunos das séries iniciais, visto que, a maioria dos professores de Inglês não possuem conhecimentos metodológicos para trabalhar com esse contexto de ensino.

O objetivo do presente trabalho é investigar e refletir sobre as problemáticas deste contexto, a partir da visão dos docentes que nele trabalham. As percepções dos professores no ensino para *Young Learners* em escolas públicas pertencentes ao município de São Paulo são objeto de estudo e análise desta pesquisa. Dessa forma, serão identificados os maiores problemas encontrados pelos professores em suas aulas.

A partir destas perspectivas, o estudo pretende responder aos seguintes questionamentos:

- Quais as percepções do professor de Inglês no ensino para *Young Learners* no contexto da Prefeitura de São Paulo?

- Quais são as crenças que os professores têm em relação ao seu trabalho e formação?
- Como os docentes se veem diante da falta de documentos norteadores para o seu trabalho? E até que ponto essas questões afetam o trabalho e a prática docente?

Tal investigação é justificada pela presença de dificuldades cotidianas no ensino e desenvolvimento de aulas para as crianças, visto que a educação municipal ainda não possui diretrizes norteadoras para a prática de ensino de Inglês nos ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar.

Esta monografia é composta por cinco partes: esta introdução, a fundamentação teórica que embasará a pesquisa, a metodologia utilizada para construir o estudo, a análise dos dados coletados e as considerações finais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo abarca o referencial teórico utilizado para compor um panorama a respeito da hegemonia do Inglês como língua estrangeira nas escolas brasileiras e a oferta cada vez mais prematura do ensino do idioma nas instituições de ensino.

Além disso, postulam-se considerações sobre a forma como o processo de aprendizagem das crianças acontece e delinea-se uma breve historiografia da implementação de aulas de Inglês nas series iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo.

Por fim, consideram-se nuances acerca da importância da formação docente para os profissionais que lidam com aprendizes de tenras idades.

1.1 A HEGEMONIA DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO BRASILEIRO.

O advento da globalização impactou em grandes mudanças na sociedade contemporânea, na vida e hábitos das pessoas em todas as atividades que elas exercem. A educação também sofreu as consequências desse processo e no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas, as transformações podem ser percebidas diariamente.

Para Leffa (1998), desde o período colonial até os dias de hoje, o ensino de Língua Estrangeira ocupou papel de destaque no Brasil. Nos primórdios, as línguas estrangeiras dominantes eram o grego e o latim, atualmente há a predominância da Língua Inglesa.

A respeito da inserção de línguas estrangeiras no currículo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 promulgada em 1996, estabelece que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.
(LDB, Artigo 26, Parágrafo 5º)

Nesse sentido, após a publicação dessa lei, todas as unidades escolares do território brasileiro incorporaram em seus currículos línguas estrangeiras. No entanto, por muitas razões, a maioria das unidades educacionais brasileiras optou por incluir a Língua Inglesa em seus currículos.

A respeito deste fenômeno, Paraquett (2006) afirma que:

[...] Nunca houve indicação direta e objetiva de nenhuma língua estrangeira moderna para o currículo escolar brasileiro, o que nos leva a concluir que a presença quase exclusiva do Inglês, por muitos anos e em muitas instituições públicas e privadas, é o resultado de uma política de hegemonia linguística que está além das leis brasileiras. Pode-se encontrar explicação para essa hegemonia no (falso) caráter utilitário que essa língua tem no imaginário da classe média brasileira e que, de certa forma, repete o discurso ideológico e econômico que vem crescendo desde a metade do século XX. Portanto, a maciça presença do Inglês não está relacionada à obrigatoriedade legal, mas sim a questões de ordem sociolinguística. (PARAQUETT, 2006, p.126)

Ainda, para Abreu-e-Lima (2004, p.36), o fenômeno aconteceu, pois “a língua inglesa é utilizada como código linguístico nos meios de comunicação e de informática, no meio acadêmico e no turismo”

Dessa forma, o Inglês assume o papel (mesmo que polêmico) de língua universal ou internacional (MCKAY, 2006) e tal constatação justifica o interesse pelo aprendizado de tal idioma cada vez mais cedo.

Segundo Graddol (2006, p. 88), “a idade em que as crianças começam a aprender inglês cada vez mais é menor por todo o mundo”. Dessa forma, explica-se a grande oferta de ensino de Inglês para a mais tenra idade tanto em institutos de língua, escolas privadas e públicas.

1.2 A GLOBALIZAÇÃO E O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS OFERECIDO CADA VEZ MAIS CEDO.

Para discorrer a respeito de globalização, esta pesquisa parte de duas considerações para fenômeno.

Segundo Giddens (apud Stegger 2009, p.12), “A globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais mundiais que ligam localidades distantes de tal forma que os acontecimentos locais são moldados por acontecimentos que ocorrem a muitos quilômetros de distância e vice-versa”

Ainda a respeito do tema, Jameson (apud Stegger 2009, p.12) discorre que “o conceito de globalização reflete o sentido de um imenso alargamento da comunicação mundial”.

Dessa maneira, entende-se que a cultura e a economia dos povos tornaram-se mais próximas à medida que o tempo e o espaço foram configurados relativamente menores nesse processo.

Nesse sentido, o encurtamento de distâncias, a maior velocidade no fluxo de informações, a fragilidade das fronteiras que gradativamente vão desaparecendo e a necessidade de expansão da comunicação mundial denotam uma nova organização social contemporânea que impacta em diversos setores, inclusive, nas questões que concernem à Educação e, sobretudo, no tocante ao ensino de Línguas.

Em vista disso, e por uma questão relativa a poderes econômicos e políticos, a Língua Inglesa configurou-se como língua universal (Brito, 1999) tornando-se o principal instrumento de comunicação para os países, assim como, para os indivíduos serem incluídos no mundo globalizado.

Conseqüentemente, o interesse em aprender Inglês e a preocupação em ofertar o idioma cada vez mais cedo às pessoas configurou um novo panorama no que concerne ao ensino-aprendizagem da língua: O contexto de ensino da Língua Inglesa para crianças nas tenras idades.

Para Cameron (2001), o ensino de língua estrangeira para crianças tem sido ampliado em todo o mundo em diversificados contextos de ensino: desde institutos de língua até escolas privadas e públicas.

É importante mencionar que a aprendizagem das crianças engloba peculiaridades e processos característicos. No que se refere ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, variados fatores influenciam o processo como: auto-estima, confiança e motivação. (ELLIS & GIRARD 2002, P. 21)

Além disso, Rocha (2007), à luz das teorias de McKay (2006), discorre que também são fatores impactantes no aprendizado de línguas pelas crianças:

O tempo de exposição à língua-alvo, a qualidade e a variedade dessa exposição, a adequação dos objetivos ao contexto de ensino, como também a proficiência, as habilidades e conhecimentos do professor em relação aos modos como a criança pensa e aprende línguas (ROCHA, 2007).

No que se refere aos objetivos, Ellis (2004) defende que o ensino de Língua Estrangeira precisa vislumbrar o desenvolvimento da criança como um todo. E ainda para Cameron (2001), a aprendizagem de Língua Estrangeira pode colaborar para o

desenvolvimento intelectual, emocional, físico e sócio cultural do infante, além de viabilizar o aprimoramento das capacidades linguística dele.

1.2.1 A aprendizagem das crianças e o ensino de Inglês nessa fase da vida.

De acordo com a perspectiva sociocultural dos estudos de Vygotsky (2001), a aprendizagem acontece nas trocas entre os sujeitos e o meio. Nesse sentido, entende-se que a interação social influencia no desenvolvimento cognitivo das crianças. Esse processo concebe os infantes como seres ativos num processo dinâmico de construção de conhecimento. Por meio das relações com outras crianças, adultos, elementos do ambiente em que vivem, elas conseguem construir seu pensamento, sua capacidade afetiva, seu raciocínio e sua linguagem.

Na teoria Vygotskyana, a ideia da mediação deu origem a um conceito básico: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Tal concepção relaciona a distância entre o grau de desenvolvimento real, definido pela capacidade de solucionar problemas sem ajuda de pares mais competentes, e o nível de desenvolvimento potencial, configurado pela capacidade de resolução de problemas mediante auxílio. Nesse sentido, a aprendizagem somente acontece quando as interações realizadas na Zona de Desenvolvimento Proximal são de fato significativas para o indivíduo. (VYGOTSKY, 2001)

O contexto histórico e social em que essas relações acontecem, assim como, a cultura, exercem destaque no processo de desenvolvimento, pois tais elementos proporcionam sistemas simbólicos de representação da realidade que influenciam na interpretação do mundo. Isso posto, fica notório que o desenvolvimento da criança não se caracteriza como um processo descontextualizado em relação ao mundo real.

A linguagem, então, é caracterizada como um importante princípio no processo de desenvolvimento infantil. É por meio dela que o sujeito universaliza o pensamento e interage com os outros indivíduos. Nas palavras de Oliveira (2008), a respeito do papel da linguagem na teoria de Vygotsky, temos:

A linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem (Oliveira, 1993, p. 27).

Nota-se, a partir desse pressuposto, o grande destaque que Vygotsky atribui à linguagem no processo de desenvolvimento da criança.

À luz da teoria de Vygotsky, Cameron (2001, p.5) entende que “a língua(gem) provê a criança com uma nova ferramenta, abre novas oportunidades para fazer coisas e para organizar informações mediante uso de palavras e símbolos”.

Em vista do exposto, a compreensão do processo de aprendizagem das crianças tem impactado claramente na maneira de ensinar. No que tange ao ensino-aprendizagem de línguas, conclui-se que as crianças aprendem melhor por meio das experiências do cotidiano, das mediações e parcerias com as outras pessoas.

Para Cameron (2001), considerar o desenvolvimento cognitivo do infante, assim como, a importância dos elementos afetivos no processo de aprendizagem e privilegiar o uso significativo e autêntico da linguagem são aspectos importantes no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.

Dessa forma, aprender uma nova língua amplia o universo das crianças e possibilita que elas tenham mais formas de compreender o mundo em que vivem.

Ao compreender o processo de aprendizagem das crianças e suas características no tocante ao ensino de Língua Estrangeira configura-se a importância da formação do profissional que trabalha nesse contexto de ensino, visto que há inúmeras particularidades que precisam ser atendidas para que a aprendizagem seja alcançada.

1.3 A PREFEITURA DE SÃO PAULO, O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DOCENTE.

Os Estados e municípios possuem certa autonomia a respeito das decisões acerca da educação básica. Desde que as resoluções estejam em conformidade com as regulamentações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), fica a cargo das Secretarias Estaduais ou Municipais algumas decisões relacionadas ao ensino de Línguas como: a grade curricular, o número de aulas de língua estrangeira por semana, as habilidades que serão trabalhadas, entre outras características.

A fim de acompanhar o fenômeno mundial da oferta do ensino de Inglês para crianças, as secretarias de Educação iniciaram, então, a implantação de aulas de Língua Inglesa para crianças em séries que antecediam o 6º ano do Ensino Fundamental.

Na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, a oferta de Língua Inglesa foi iniciada no ano de 2012, com o lançamento da Portaria nº 5.361 (Diário Oficial da Cidade de 05/11/2011).

Tal documento instituiu o programa “Língua Inglesa no ciclo I” e abarcava as condições e regulamentações para que os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental pudessem ter acesso a duas aulas de Inglês, por semana, dentro do horário regular. Ademais, o documento estabeleceu, em seu artigo número 2, a estrutura para a implementação das aulas:

Art. 2º - O Programa “Língua Inglesa no Ciclo I” constitui-se na oferta de 2 (duas) horas-aula semanais do Componente Curricular “Língua Inglesa”, dentro do horário regular de aulas dos alunos, a partir do 1º ano do ciclo I do ensino fundamental e será estruturado em 4 (quatro) etapas, a saber:

1ª Etapa – constituição de comissão para análise e aquisição de materiais didáticos para utilização no desenvolvimento do Programa;

2ª Etapa – definição e regulamentação do provimento de professores especialistas para regência das aulas;

3ª Etapa – definição de conteúdos e documentos a serem utilizados nos momentos de formação de professores;

4ª Etapa – criação de instrumentos que permitam o acompanhamento da implantação, execução e avaliação do Programa.

(SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Município de São Paulo, 2012)

Nesse sentido, havia muito a se fazer em toda a rede municipal para que o programa fosse instaurado adequadamente. A inserção do inglês no currículo do Ciclo I do Ensino Fundamental impactou na estrutura das escolas e afetou tanto os professores da língua quanto a comunidade escolar.

Segundo Ribeiro (2005), “uma inovação curricular como essa, abala as relações intraescolares, demanda uma nova organização na grade das aulas, requer a integração e cria expectativas entre os professores, gestores, crianças e pais.”

Por conseguinte, essa mudança desponta a necessidade de formação dos docentes de Inglês no ensino para crianças.

Ainda no que tange à portaria nº 5.361, encontrava-se no 3º artigo, a seguinte organização de conteúdos para o currículo do Ensino Fundamental I.

Art. 3º - A organização dos conteúdos de Língua Inglesa para o Ciclo I observará as seguintes diretrizes:

I – Para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ciclo I: serão programadas atividades voltadas para a iniciação da Língua Inglesa em situações sociais do cotidiano por meio de práticas de escuta, leitura e produção oral com aprofundamento e oferta de novos desafios que exijam maior complexidade, na medida do desenvolvimento dos alunos.

II – Para os 4ºs e 5ºs anos do Ciclo I: serão propostas situações de aprendizagem que envolvam práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita.

(SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Município de São Paulo, 2012)

Logo, evidenciava-se a necessidade de formação aos professores no que tangia à organização de conteúdos requisitada e, sobretudo, as especificidades relativas ao ensino de crianças, tais como, “domínio do conteúdo para essa área e faixa etária e metodologia atrativa para aprendizagem de LE.” (SEGANFREDO E BENEDETTI, 2009).

No ano de 2012, então, o programa foi iniciado. As aulas de Língua Inglesa foram disponibilizadas para a atribuição docente e os professores de Inglês poderiam escolhê-las conforme seu desejo. A primeira formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação foi publicada em Diário Oficial no dia 24 de Fevereiro de 2012 por meio do comunicado 229. O documento apresentava a justificativa, objetivos, metodologia, cronograma, avaliação e número de vagas para a oficina intitulada “Ensino de Inglês para crianças” (ELIC). No mesmo comunicado, constava que os responsáveis pelas oficinas seriam professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FAFE) supervisionados pelo DOT – Divisão de Ensino Fundamental e Médio.

A oficina durou cinco dias e foi realizada durante os horários de trabalho dos docentes da rede. Nos encontros, os professores de Inglês tiveram contato com novas metodologias, estratégias e dinâmicas a fim de serem usadas no ensino para crianças. Além disso, os docentes souberam por meio dosicineiros que as unidades escolares iriam receber livros didáticos para os quartos e quintos anos do Ensino Fundamental e títulos de livros paradidáticos para o uso com todas as turmas do Ensino Fundamental I*.

*Atualmente, a Prefeitura do Município de São Paulo não utiliza a nomenclatura Ensino Fundamental I em seus documentos oficiais para referir-se às classes do 1º ao 5º ano. Em 2014, o programa “Mais Educação São Paulo” instaurou mudanças nos ciclos da rede e dessa forma as turmas que compreendiam o Ensino Fundamental I fazem parte hoje de dois ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e Ciclo Interdisciplinar (4º e 5º anos).

Os materiais didáticos, assim como os livros paradidáticos, chegaram às escolas, cerca de quatro meses depois da primeira oficina de formação. Em relação a tais materiais, foram recebidos, na época: livros didáticos da coleção “*English Adventure*” da editora *Pearson Education* e vinte exemplares de quinze títulos paradidáticos para crianças, além de três DVDs da coleção *Magic English* da *Disney*.

No ano de 2014, as unidades escolares receberam mais alguns exemplares de livros paradidáticos e livros didáticos da coleção “*Seek and Find*” da Editora *Macmillan*.

Com relação à formação continuada, a Secretaria Municipal de Educação (SME) ofereceu outras formações aos professores na área de ensino de Inglês para crianças nos anos seguintes ao estabelecimento da portaria. No entanto, conforme pesquisas no Diário Oficial da Cidade, constata-se que a quantidade de horas dos encontros formativos foi diminuída, assim como, alguns cursos e oficinas foram oferecidos em caráter optativo fora do horário de trabalho dos professores.

É válido mencionar que desde o lançamento da portaria, a SME não elaborou documentos norteadores específicos a respeito do ensino de Inglês para crianças que cursam as séries compreendidas entre os primeiros e quintos anos dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar*.

Tal constatação acaba por interferir nas práticas cotidianas do professor que leciona para estas turmas e suscita a impressão de que os trabalhos dos docentes têm base maior em suas experiências e na dinâmica da tentativa/erro do que em determinado eixo teórico, já que a rede não possui diretrizes claras para orientar o trabalho do professor regente de aulas de Inglês para crianças.

1.4 A FORMAÇÃO DOCENTE

A partir da premissa de que o processo de aprendizagem das crianças é característico e distinto do processo dos adultos, é necessário que o profissional que trabalhe com o contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental possua clareza da diferença dos tempos e modos de aprendizagem das crianças.

Uma vez que, o ensino de Inglês para crianças é uma prática cada vez mais presente nos dias atuais, é imprescindível que a formação dos profissionais que lidam com *Young learners* contemple os aspectos da aprendizagem de língua estrangeira nessa fase da vida. No entanto, segundo Cristovão e Gamero (2009, p.238) “estamos muito distantes de uma preparação adequada de professores [...] para este mercado em constante crescimento”.

Segundo Rocha (2008, p. 17), os professores desse contexto precisam ser bem preparados para que possuam competências para lidar com seus alunos. Ademais, a autora defende que o docente necessita estudar as peculiaridades da faixa etária das crianças para definir objetivos condizentes com o contexto para qual trabalha.

No entanto, a maioria dos cursos de licenciatura em Letras que formam profissionais da área não contemplam em suas grades disciplinas referentes às especificidades de tal contexto de ensino. Dessa forma, o profissional quando se depara com o ensino de Inglês para crianças acaba sentindo-se despreparado frente às necessidades que enfrentará no cotidiano da sala de aula.

Esse cenário caracteriza a importância da formação continuada que deve ser oferecida aos docentes que lidam com o público referido nesta pesquisa. Já que a formação inicial ainda não conseguiu acompanhar as supracitadas mudanças no ensino de Língua Inglesa, é preciso que se invista em capacitações para que o docente que ministra aula para *Young Learners* não se sinta desamparado e despreparado ao encarar as características das crianças na aprendizagem.

A respeito da formação do professor, Placco (2006) discorre que:

Não se pode perder de vista que lidar com o desenvolvimento profissional e a formação do educador é lidar com a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito da transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, essa formação como resultado de sua intencionalidade. (PLACCO, 2006, p. 255).

É preciso mencionar que a formação docente engloba uma série de perspectivas haja vista a complexidade de todos os vieses do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, segundo Tonelli & Cristovão (2010), o docente de línguas deve ser capaz de:

Dominar a língua a ser ensinada/aprendida; considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente; exercer sua profissão bem fundamentada em bases teóricas, sem desconsiderar que prática e teoria estão intimamente imbricadas; dominar métodos e abordagens que sejam coerentes com as necessidades dos educandos; agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra; entre outros aspectos. (TONELLI & CRISTOVÃO, 2010, p. 68)

Assim, diante dos desafios que a prática de ensino com crianças proporciona percebe-se a importância da formação docente a fim de proporcionar um ensino de qualidade e significativo para os infantes.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A partir do pressuposto de Silvera e Córdova (2009, p.31) que consideram a pesquisa científica como “o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos”, este capítulo aborda os procedimentos metodológicos utilizados para a composição da pesquisa e, dessa forma, pormenorizar o contexto pesquisado, os participantes, o instrumento e procedimentos para a coleta e análise de dados.

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa é realizada sob o paradigma qualitativo, pois “utiliza determinada amostra de participantes para produzir informações aprofundadas e ilustrativas capazes de produzir novas informações” (DESLAURIERS, 2008, p. 128). Nessa perspectiva, o estudo é pautado em investigar, compreender e interpretar os resultados coletados.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa lida com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, aprofundando as relações e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como objetivo deste estudo é levantar questões relativas às percepções do professor de Inglês no contexto dos *Young Learners* da Prefeitura Municipal de São Paulo, foi necessário delimitar o contexto e os participantes da pesquisa para que a investigação pudesse ser executada no tempo pré-estabelecido.

Dessa forma, a modalidade de pesquisa adotada compreende um estudo de caso com cinco professores da rede municipal que lecionam em escolas de uma diretoria regional de ensino da zona oeste de São Paulo. O estudo de caso, de acordo com Yin (2001, p. 27), é tido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real”.

Investigar alguns professores que lecionam nas escolas municipais em uma determinada região explicita as problemáticas e características dos professores que nela trabalham. Corroborando, Nunan (1992, p. 79) postula que o estudo de caso é “uma investigação de um caso singular no contexto em que este ocorre.”.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com os dados oficiais do site do Sindicato dos Profissionais da Educação do Município de São Paulo, consultados em Agosto de 2016 pelo link <http://www.sinpeem.com.br/sites/arquivos/downloads/escolas01122016.pdf>, a rede de ensino do município de São Paulo é composta por 1.498 unidades educacionais organizadas em treze Diretorias Regionais de Ensino, doravante DREs. Do número total de unidades escolares, 545 são caracterizadas como Escolas Municipais de Ensino Fundamental e oferecem a modalidade de ensino do primeiro até o nono ano.

A pesquisa foi realizada com professores que lecionam em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) de uma DRE localizada na zona oeste de São Paulo. A escolha por realizar a pesquisa nessa regional relaciona-se com o fato da pesquisadora trabalhar em duas escolas pertencentes a tal núcleo e, dessa forma, entender o funcionamento e logística de tal DRE.

A referida DRE compreende trinta e três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que são subdivididas em cinco regiões.

A pesquisa foi realizada por meio de questionários endereçados a professores de diversas unidades educacionais. Os instrumentos de coleta de dados foram enviados aos docentes por meio de um *e-mail* que explicitava os objetivos da pesquisa e continha o *link* da Plataforma *Google Forms*, ferramenta utilizada para a construção dos questionários.

2.3 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa são todos professores efetivos de Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Todos possuem Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, requisito básico de formação para o ingresso na rede municipal de ensino de São Paulo.

Assim, participaram da coleta de dados, cinco professores que lecionam para as séries iniciais do Ensino Fundamental de diferentes escolas. Os participantes foram contatados pessoalmente ou por e-mail. Neste e-mail constavam os objetivos e outros detalhes da pesquisa, assim como os dados da pesquisadora. Todos os pesquisados participaram da investigação voluntariamente e não foram identificados,

além disso, possuíam ciência do sigilo das informações concedidas para a construção deste estudo.

A escolha por esses participantes objetiva delinear como tais professores percebem sua realidade no processo de lecionar Língua Inglesa para *Young Learners*.

2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

A coleta de dados foi realizada por meio da ferramenta *Google Forms* entre os meses de Novembro de 2016 e Janeiro de 2017. O *Google Forms* é um dos aplicativos criados pela empresa Google para a confecção de formulários *online*. O serviço é oferecido gratuitamente e pode ser acessado pela plataforma *Google Drive*, outra ferramenta da Google, que possui a função de armazenar e sincronizar arquivos online.

A utilização do *Google Forms* para a construção e distribuição dos questionários desta pesquisa é justificada devido aos instrumentos de coleta de dados formulados serem disponibilizados por meio de um endereço eletrônico aos participantes. Tal característica facilita o preenchimento do instrumento e garante que as respostas sejam computadas automaticamente na página *Google Forms*. A ferramenta possibilita que as informações coletadas sejam organizadas e armazenadas de maneira segura e simultânea ao preenchimento dos formulários.

2.4.1 O questionário

O questionário foi confeccionado a partir de alguns preceitos de Gil (2012, p. 104), como: formular somente perguntas relacionadas ao problema proposto; elaborar questões claras, concretas e precisas; não sugerir ou induzir respostas para perguntas, referir uma pergunta a uma única ideia por vez.

Além disso, o instrumento foi composto por vinte e uma perguntas, treze abertas e oito fechadas. As questões abertas possibilitam que o participante reflita a respeito do conteúdo e da forma das respostas a fim de que possa expressar a própria opinião e, assim, viabilizar informações mais abrangentes. Já as perguntas fechadas têm funções objetivas e servem para contribuir para desenho das características da população pesquisada.

As perguntas compreendiam desde questionamentos sobre a Jornada Docente do professor até aspectos da experiência profissional e de formações continuadas realizadas pelos participantes.

O instrumento de pesquisa pode ser encontrado no Anexo I deste trabalho.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Para analisar os dados coletados, foram utilizadas as considerações de Gil (2008, p.156) que afirma que “a análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação.”.

Dessa forma, as respostas coletadas pelos instrumentos de pesquisa foram separadas por categorias a fim de facilitar a organização e interpretação de dados. A respeito da interpretação das informações, Gil (2008, p.156) postula que “a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.” Assim, tal procedimento será formulado a partir de relações com as teorias apresentadas no capítulo de Fundamentação teórica deste trabalho.

Para analisar as respostas coletadas nas questões fechadas dos questionários, utilizou-se a análise estatística descritiva, pois, segundo Liberali (2011, p. 28):

“O trabalho não será feito a partir dos elementos existentes, mas a partir de algumas características essenciais desses elementos que permitirão uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Usualmente, os resultados da estatística descritiva são expressos através de gráficos de distribuições de frequência ou outro parâmetro associado a tais distribuições”.

Outro fator importante para analisar de forma eficiente os dados é selecionar as informações consideradas mais importantes para que o problema de pesquisa seja resolvido. Nesse sentido, Gil (2009, p.113) acredita na averiguação da qualidade de dados e discorre que “convém, pois, que a análise seja feita com base nos dados de mais alta qualidade, com vistas a tornar mais robustas as conclusões”.

Dessa forma, para analisar os dados mais significativos colhidos nas respostas abertas, foi utilizado outro método de observação: a análise de conteúdo. Assim, as

informações poderiam ser mais bem interpretadas. A esse respeito, Liberali (2011) discorre que:

A análise de conteúdo se organiza a partir da repetição de unidades da análise do discurso (palavras, expressões ou significantes similares ou sentenças e parágrafos), que revela os interesses e preocupações dos autores do discurso. (LIBERALI 2011, p.11- 12)

Por fim, para esclarecer as categorias cujos dados foram subdivididos observa-se a tabela abaixo que explicita os critérios utilizados para categorizar as informações:

Categorias	Objetivo
<p style="text-align: center;">Categoria 1</p> <p>Dados relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola onde leciona; <p>Ciclos aos quais leciona;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jornada Docente e Número de aulas atribuídas. 	<p>Levantar o perfil do professor, a região onde trabalha a quantidade de horas-aula que ministra e as turmas para quem leciona.</p>
<p style="text-align: center;">Categoria 2</p> <p>Dados relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de aulas e atividades; • Materiais didáticos que utiliza; • Particularidades da prática cotidiana com os alunos; 	<p>Averiguar como o professor planeja suas aulas e quais materiais didáticos utiliza para tal planejamento. Além disso, relacionar tais informações com as impressões a respeito das características e problemáticas encontradas no contexto de ensino para <i>Young Learners</i>.</p>

<p style="text-align: center;">Categoria 3</p> <p>Dados relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none">• Experiência Profissional;• Formações realizadas• Documentos norteadores	<p>Diagnosticar elementos a respeito da experiência profissional dos docentes com <i>Young Learners</i>, assim como, relacionar características sobre as formações oferecidas pela Secretaria Municipal da Educação e as necessidades dos professores em sala de aula.</p>
---	--

Após a explanação dos procedimentos de trato das informações, segue o capítulo que descreverá a análise e abarcará a discussão dos dados obtidos.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está dividido em três seções que discorrerão sobre:

- Perfil dos participantes
- A formação continuada destinada a professores da rede municipal
- O planejamento de aulas e os entraves cotidianos

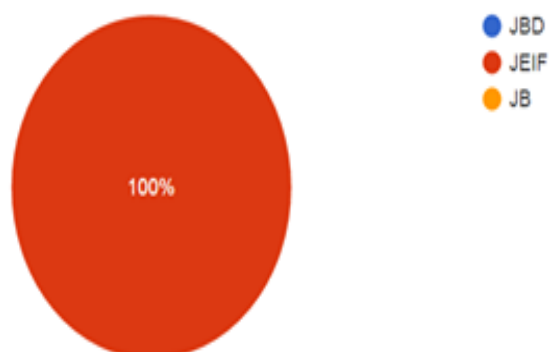
3.1. PERFIL DOS PARTICIPANTES

Para iniciar a análise de dados buscou-se compor um breve perfil dos participantes a partir de informações sobre as unidades escolares onde os docentes lecionam, a quantidade de horas-aula que compõe sua jornada, suas experiências docentes e turmas que lhe são atribuídas.

Dentre os cinco professores que responderam à pesquisa, observou-se que todos apresentaram respostas individuais diferentes sobre as escolas, fornecendo assim, a possibilidade de compreender o funcionamento das metodologias e didáticas de ensino para *Young Learners* em mais de uma escola.

No que concerne à jornada dos professores, obteve-se a seguinte constatação:

Jornada Docente



Desse modo, entende-se que todos os participantes estão inseridos no regime de Jornada JEIF (Jornada Especial Integral de Formação). Essa jornada

compreende 40 horas de trabalho sendo que 25h/aula são cumpridas em sala de aula com os alunos, 5 horas/aula são dedicadas às horas-atividade do professor, sendo obrigatório o cumprimento de 3 horas/aula na escola e 2 horas/ aula em local de livre escolha do docente.

Além disso, a JEIF compreende mais 11 h/aula que são cumpridas na escola e destinadas à formação coletiva de professores a respeito de vários tópicos educacionais definidos pelo Plano Político Pedagógico da unidade, conforme as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.

Nesta pesquisa não se verificou nenhum professor inserido na JBD (Jornada Básica do Docente) e nem na JB (Jornada Básica do Professor). Ambas as jornadas não compreendem o período de formação coletiva destinado à JEIF. É importante mencionar que a escolha de jornada pode ser realizada pelo professor anualmente, no entanto, só é permitido que se participe da Jornada de Formação (JEIF) quando o professor tem no mínimo 24 aulas atribuídas para si. Tal requisito impede que a formação coletiva oferecida nas unidades escolares possa contemplar todos os professores que gostariam de participar desse aprimoramento.

Assim, 100% dos professores participantes desta pesquisa trabalham no regime JEIF, o que fornece a priori, um tempo dedicado à formação continuada remunerada.

No entanto, é válido mencionar que a referida formação é geral e coletiva para docentes de todas as áreas, e assim, não se configura como um aperfeiçoamento específico para os docentes de Língua Inglesa.

O próximo ponto da pesquisa discorre a respeito da experiência docente dos participantes. A maior parte dos professores possui mais de cinco anos de experiência com a docência específica de crianças para o ensino de Língua Inglesa, dos entrevistados, apenas um não se encaixa nesse perfil.

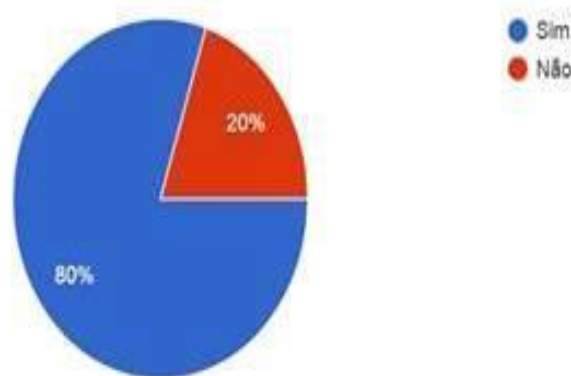
Há quanto tempo trabalha com ensino de Inglês para crianças (Young learners - 1º ao 6º ano)?

6 anos
7 anos
3 anos e 7 meses
8 anos.
Há 5 anos

Considerando a experiência um ponto importante para a prática docente, a próxima pergunta discorre acerca da experiência profissional com *Young Learners* anteriores à Prefeitura Municipal de São Paulo.

Dessa forma, delinea-se o seguinte gráfico:

Possui experiência em ensino de Inglês para crianças anteriores à PMSP?



Constata-se que quatro dos professores entrevistados possuíam experiências com ensino de Inglês para crianças anteriores à Prefeitura Municipal de São Paulo. Isso sugere que as práticas docentes utilizadas no atual contexto foram construídas e influenciadas a partir da experiência profissionais advindas de outros contextos de ensino.

Perrenoud (1995, p. 25), afirma que “ensinar é fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário de um sistema de comunicação e trabalho.”.

Esse “ensinar” de Perrenoud, depende, sim, da experiência, da sensibilidade. Fica a cargo de o professor organizar e dirigir situações de aprendizagem, assim como ter instrumentos para interpretar o contexto em sala de aula. Graças a isso, seu saber docente (SANTOS, 2002) faz-se extremamente necessário para compor uma situação de aprendizagem clara.

A respeito da experiência do professor, Borges (2004) discorre que:

O contato com alunos, professores, com os demais agente escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc. (BORGES, 2004, p. 203)

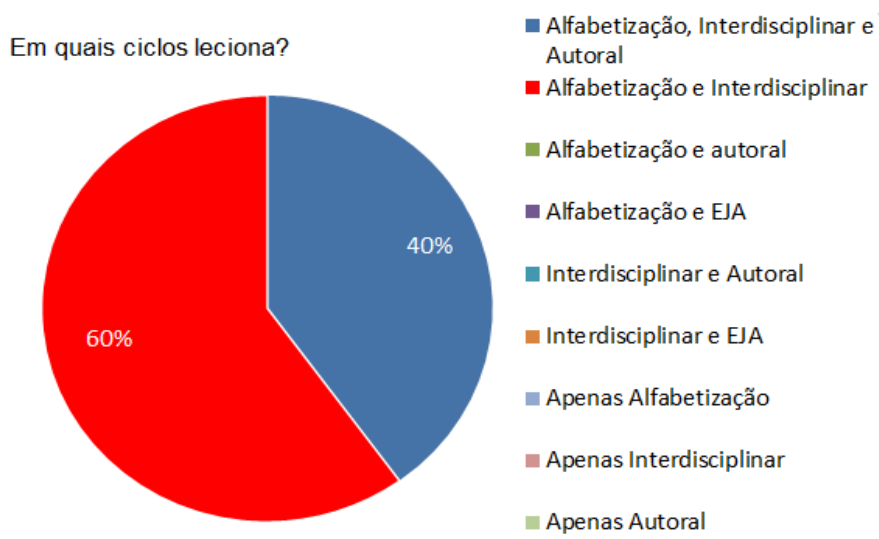
Desse modo, a atividade profissional compõe uma considerável maneira de adquirir saberes docentes. É exercendo a docência que o professor pode e consegue ressignificar seus saberes, não apenas os relativos à sua experiência profissional, mas também os adquiridos na sua formação, além dos próprios saberes disciplinares. Por meio da prática é que o docente formula sua identidade, aceitando ou refutando metodologias a fim de constituir a própria ação pedagógica.

Outro importante aspecto relativo ao trabalho docente dos participantes, diz respeito ao ciclo de ensino em que atuam nas unidades educacionais. A atual organização das etapas escolares em ciclos nas escolas pertencentes à Prefeitura do Município de São Paulo é dividida em três fases para o Ensino Fundamental regular: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral.

O ciclo de Alfabetização compreende os primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental. Já o ciclo Interdisciplinar é composto pelos quartos, quintos e sextos anos. Logo, o ciclo Autoral é formado pelos sétimos, oitavos e nonos anos.

Além disso, há também na rede, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) delineada por etapas e oferecida apenas no período noturno em algumas escolas.

Dentre as respostas obtidas, chegou-se ao seguinte gráfico:



A resposta indicada por dois dos cinco participantes evidenciou que esses professores ministram aulas para turmas dos ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autorial. Ou seja, tais docentes lecionam para salas compreendidas entre o primeiro e o nono ano do Ensino Fundamental.

Já o restante dos pesquisados informou que trabalha com o ciclo de Alfabetização e o Ciclo Interdisciplinar. Dessa forma, ministram aulas para turmas circunscritas do primeiro ao sexto ano.

Nesse contexto, caracteriza-se um panorama em que todos os participantes da pesquisa efetivamente ministram aulas para *Young Learners*. Mesmo que não trabalhem somente com as séries iniciais do Ensino Fundamental, vivenciam a prática com o ensino de Inglês para crianças nas escolas públicas do município.

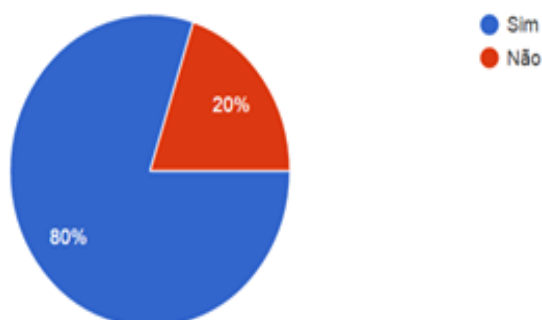
3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DESTINADA A PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL

Nesta segunda seção, a análise de dados pretende tratar de aspectos relativos à formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal da Educação aos docentes de Língua Inglesa.

Na primeira questão postulada sobre o assunto, investigou-se a participação dos docentes em encontros formativos.

A imagem abaixo ilustra os dados obtidos:

Já participou de formações oferecidas pela SME destinadas a professores de Inglês?



Apenas um dos professores entrevistados declara não ter participado de nenhuma formação específica para professores de Inglês. O motivo para a não participação dessas formações não foi especificado, mas como elas não são oferecidas anualmente ou com datas pré-estabelecidas pode-se imaginar que o docente ingressou na rede após a oferta de tais aprimoramentos.

Em qualquer carreira, a existência de cursos de aperfeiçoamento é necessária, porque os estudos científicos podem influenciar métodos e resultados.

O professor precisa estar em constante formação para refletir sobre sua prática, perceber as necessidades de seus alunos, incorporar os avanços tecnológicos nas aulas e assim promover situações de aprendizagem significativa aos alunos. É evidente que a formação específica e continuada de professores de Língua Inglesa para *Young Learners* se faz necessária para que ocorra o ensino de qualidade.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ao implementar as aulas para as turmas iniciais do Ensino Fundamental deveria não apenas oferecer às formações, mas programá-las e assegurar que todos os profissionais da área pudessem realizar os aprimoramentos.

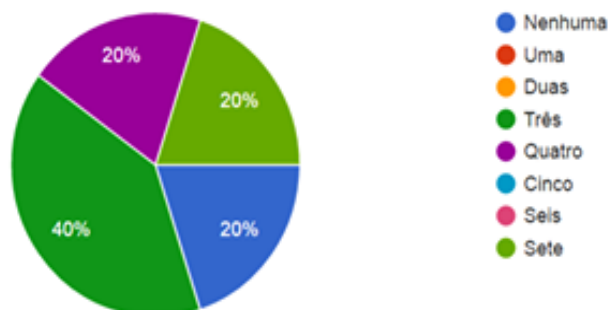
A formação docente contínua desenvolve competências necessárias para que o profissional desempenhe seu papel de forma desejável nos contextos de ensino em que leciona (Cameron, 2001; Phillips, 2003) .

No que tange ao contexto dos *Young Learners*, as formações devem prover que os professores das séries iniciais entendam que a maneira de aprender das crianças é diferente dos adolescentes e adultos e, portanto a metodologia utilizada também deve ser.

A esse respeito, Moon (2000, p.10) discorre que “são diversas e variadas as formas pelas quais as crianças podem aprender uma língua-alvo, sendo restrita a visão de que as mesmas aprendem somente "repetindo, imitando ou traduzindo".”

O próximo gráfico refere-se a quantidade de formações oferecidas pela SME e cursadas pelos pesquisados:

Aproximadamente, de quantas dessas formações participou nos últimos quatro anos?



Tem-se aqui um panorama heterogêneo no que tange ao número de formações realizadas. Nota-se que quatro professores participaram das formações oferecidas pela SME. Desses quatro sujeitos, apenas um participou de sete formações específicas para docentes de Inglês. Dois pesquisados mencionam acesso a três capacitações e por fim um docente afirma ter participado de quatro formações.

Novamente é possível estabelecer uma relação direta desses dados referentes à formação continuada com o tempo de trabalho que os pesquisados possuem na Prefeitura Municipal de São Paulo, como já foi mencionada em questões anteriores a esta.

O professor necessita se formar continuamente, pois tal processo permite que metodologias de ensino sejam desenvolvidas para que o discente aprenda de maneira significativa, explorando processos de ensino-aprendizagem integradores do conhecimento, aliando conceitos teóricos e atividades práticas ao seu cotidiano.

Entendendo então, basicamente, que tipos de formação continuada podem ser essenciais para o professor, é possível compreender a definição de formação continuada segundo Rodrigues e Esteves (1993), como:

[...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (1993, pp. 44-45).

A partir da ideia dos autores, é possível entender que a formação continuada dos professores do Ensino Fundamental é mais uma etapa do processo de formação docente dentre muitas. O professor munido de conhecimentos advindos de formações eficientes cresce profissionalmente e contribui com a melhoria dos processos educativos.

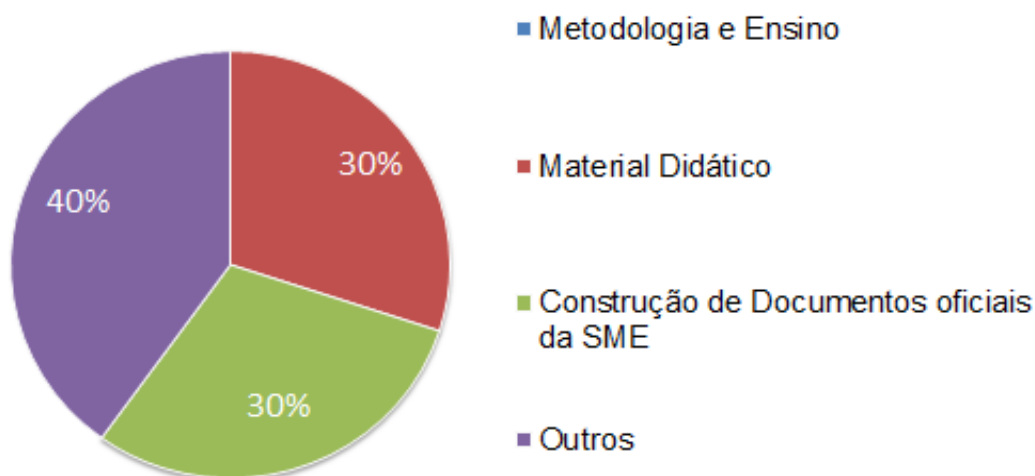
Segundo o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p.95) o aperfeiçoamento constante de professores contribui com a educação, pois:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior.

Assim, compreendendo que a formação continuada é uma ferramenta essencial para o processo de trabalho do professor, é dever do poder público garanti-la e oferecê-la de forma adequada.

Elenca-se, nos próximos itens, informações acerca das capacitações. A respeito dos temas das formações, verifica-se:

Quais foram as temáticas das formações que participou?



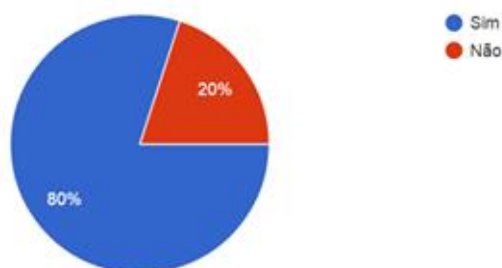
Como esta era uma pergunta que poderia ser assinalada em mais de um campo, é preciso ressaltar que o mesmo participante pode selecionar mais de um tipo de resposta.

Por meio do gráfico, pode-se observar que a Construção de documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) ocupou um lugar importante nas formações. No entanto, é válido mencionar que apesar de tal movimento, não existem ainda diretrizes municipais oficiais que tratam de Língua Inglesa especificamente para o ciclo de Alfabetização, por exemplo. Os documentos construídos a partir dos encontros formativos mencionados discorrem a respeito de metodologias para o ensino de turmas que compreendem os ciclos Interdisciplinar e Autoral.

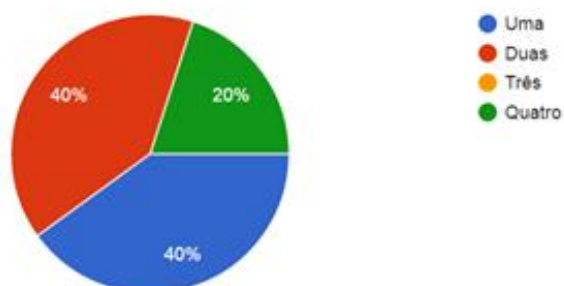
Apesar de alguns esforços relativos à formação demandados pela Prefeitura, há ainda, nessa perspectiva, um grande percurso a ser trilhado. Nesse sentido, pode-se afirmar que falta respaldo aos professores que lecionam para as turmas das séries iniciais.

A seguir, os gráficos demonstram informações referentes às formações específicas destinadas aos professores de *Young Learners*:

Já realizou alguma formação específica relativa ao ensino de Inglês para crianças oferecida pela SME?



Se já participou, quantas formações desse tipo pode realizar?



Aqui é possível visualizar que a maioria dos professores entrevistados participou de formações oferecidas pela SME, contudo, percebe-se que, no máximo, os profissionais cursaram quatro formações. Esse número é significativamente pequeno diante das necessidades que os docentes enfrentam ao lidar, sobretudo pela primeira vez, com o contexto de ensino para *Young Learners*. Neste estudo de caso, 20% dos entrevistados não participaram de nenhuma formação continuada e, portanto, não obtiveram formação específica para o ensino de língua inglesa à *Young Learners* oferecida pela SME.

Como esta pesquisa já mencionou no capítulo de fundamentação teórica, as aulas de Inglês para *Young Learners* foram introduzidas no ano de 2012 na rede municipal. Ao relacionar essa informação ao número de formações que os docentes informam ter participado, é possível concluir que foram ofertadas, no máximo, uma formação por ano destinada aos professores de Inglês em geral.

Além de essas formações possuírem temáticas distintas, como já observado, e foco na construção de documentos norteadores, os professores que entraram na referida rede de ensino após a implementação de aulas para as séries iniciais do Ensino Fundamental não tiveram as mesmas oportunidades de capacitação do que os professores que já estavam na rede quando o programa foi implantado.

Ainda relacionado a esse tema, um dos pesquisados relatou o seguinte:

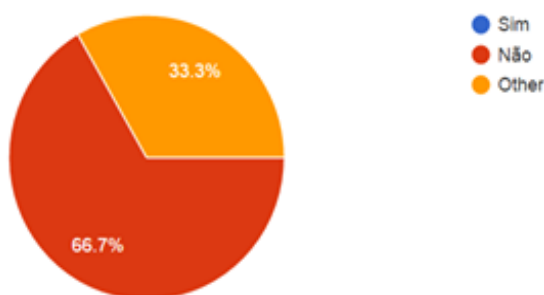
“Com exceção das formações que foram destinadas à construção dos cadernos de aprendizagem do ciclo interdisciplinar e da primeira formação oferecida quando o programa para as séries iniciais foi instaurado, as outras que participei sempre me pareceram descontínuas e por vezes até propagandas de livros didáticos”.

Denota-se no relato certa insatisfação do profissional diante da qualidade e propósitos das capacitações oferecidas. É crucial que se ofereça formações aos profissionais da educação, no entanto, é preciso que se ofereça qualidade nesses encontros formativos.

Clarezas de propósitos e de metodologias fazem com que o professor possa verdadeiramente refletir sobre sua prática e ressignificá-la a partir dos novos conhecimentos e reflexões. Nesse sentido, Freire (1996) acredita que repensar a prática pedagógica vigente é uma maneira de melhorar a prática futura.

Em vista das constatações até aqui elencadas, a próxima questão refere-se à percepção dos professores em relação à importância da formação para a prática cotidiana.

Você acredita que o número de formações oferecidas pela SME seja suficiente para seu aprimoramento profissional e para as problemáticas cotidianas do seu contexto de ensino?



Este gráfico demonstra que a maioria dos docentes acredita que o número de formações continuadas não é suficiente para solucionar as problemáticas envolvidas no processo de ensino. Além disso, outra parte dos participantes assinalou a opção *Other* como resposta. Para tal opção ser demarcada, era preciso que o participante justificasse a resposta.

Dessa forma, registraram-se as seguintes afirmações:

“Às vezes acho que a formação funciona para alguns problemas que enfrentamos, mas pra tantos outros não adianta. Por exemplo, falta de estrutura na escola.”

“Entendo que a formação seja sempre bem vinda, sempre é possível aprender algo, mas o cotidiano da escola gera muitas nuances que as capacitações nem sempre conseguem suprir.”

Diante dessa perspectiva, consideramos fundamental a participação dos professores em formações continuadas para melhorar a práxis docente. No entanto, conforme o relato dos docentes participantes, a formação não é o único elemento

responsável para o desenvolvimento educacional, há tantos outros fatores que influenciam no preparo e andamento das aulas.

Apesar dos participantes mencionarem que existem aspectos do processo de ensino cujas formações não são capazes de solucionar, todos compreendem a formação como elemento chave para reflexão e agente modificador da sua prática.

O próximo gráfico ilustra esse panorama:

Você acredita que as formações que realiza impactam ou modificam a sua prática cotidiana?



Nesse sentido, é possível considerar as palavras de Vasconcelos (1996, p.31), para justificar a respostas referentes à imagem acima: “É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam.”.

3.30 PLANEJAMENTO DE AULAS E OS ENTRAVES COTIDIANOS

Esta seção tem o intuito de compreender o planejamento didático do professor de Inglês para crianças, buscando identificar os critérios de seleção de conteúdos e metodologias que os professores aplicam.

Além disso, é nesta parte do trabalho que os docentes discorrem a respeito dos entraves encontrados no contexto de ensino para os infantes nas escolas municipais de São Paulo.

Assim, a primeira questão analisada refere-se ao planejamento das aulas de Inglês:

A respeito do planejamento e do conteúdo de suas aulas, como você escolhe ou define o que será trabalhado?

Tento trabalhar em parceria com os professores regentes das turmas e ao longo dos anos defini alguns conteúdos básicos para cada série.

Tento linkar o conteúdo com as atividades e propostas da professora regente ou com a temática da escola.

Pesquisa e uso de livros e cds

No início do ano eu defino os eixos temáticos que serão trabalhados em cada ano e, a partir desses eixos, pesquiso (ou crio) atividades para desenvolver com os alunos

No que concerne à primeira resposta, tem-se:

“Tento trabalhar em parceria com os professores regentes das turmas e ao longo dos anos defini alguns dos conteúdos básicos de cada série”.

Dessa forma, pode-se estabelecer que o trabalho em conjunto com os professores das turmas é uma solução para compor o currículo de maneira que os conteúdos e métodos estejam de acordo com o perfil dos alunos. Em relação ao assunto, há ainda outro participante que menciona o trabalho colaborativo entre professores:

“Tento linkar o conteúdo com as atividades e propostas da professora regente ou com a temática da escola.”

Nota-se a preocupação dos docentes em tentar estabelecer o diálogo com os professores regentes de turma a fim de fornecer aos alunos temas adequados e interessantes para sua faixa etária.

De acordo com Cameron (2001), nas séries iniciais, o professor precisa conhecer as necessidades específicas das crianças, compreender como eles entendem o mundo e aprendem. Ainda nesse viés, é preciso lembrar que os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental ainda estão em processo de alfabetização e as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes de Inglês devem atentar-se a isso.

Voltando a primeira resposta:

“Tento trabalhar em parceria com os professores regentes das turmas e ao longo dos anos defini alguns dos conteúdos básicos de cada série”.

Identifica-se, aqui, o processo de construção do currículo a partir da experiência do professor em sala de aula. O participante evidencia que “ao longo dos anos” definiu os conteúdos que julgava necessários para seus alunos.

Nesse aspecto, toma-se como justificativa as palavras de Tardif (2007, p. 53) que afirma que a experiência docente proporciona “[...] saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana.”

A seguir, outra resposta encontrada para a pergunta sobre o planejamento e escolha de conteúdos para as aulas:

“Pesquisa e uso de livros e CDs”

Esse participante declara que prepara e seleciona os conteúdos em livros e CDs. A afirmação tem caráter um tanto quanto vago, pois não explicita que tipo de pesquisa é realizado e nem quais são os livros consultados. Pode-se atribuir essa imprecisão à dificuldade da escolha de conteúdos pela ausência de orientações destinadas ao ensino de Inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais de São Paulo. Ao professor resta a pesquisa aleatória e a necessidade de confiar em seus saberes advindos da experiência prática para preparar seu planejamento.

Ainda referindo-se a pergunta sobre o planejamento e definição de conteúdos das aulas, na última resposta, encontra-se:

“No início do ano eu defino os eixos temáticos que serão trabalhados em cada ano e, a partir desses eixos pesquisa (ou crio) atividades para desenvolver com os alunos”.

Novamente, percebe-se que docente que ministra aulas de Inglês para alunos das séries iniciais, decide por si o que acredita ser fundamental para seus alunos a fim de delinear seu planejamento, tal atitude pode ser justificada, pois, até o momento da pesquisa, não existem ainda prontos documentos oficiais como aporte teórico para colaborar na construção dos planos de ensino do referido contexto. Fica claro que o professor constrói seu plano de ensino a partir da sua prática e conhecimentos.

Nesse sentido, o problema não é construí-lo a partir da prática, mas, sim, produzi-lo apenas a partir da experiência.

Antes de abordar as próximas respostas que se referem a materiais didáticos, convém conceituar material didático:

Tomlinson (2001) afirma que materiais didáticos são:

Qualquer coisa pode ser usada para facilitar a aprendizagem de uma língua. Podem ser linguísticas, visuais, auditivas ou cinestésicas, podendo ser apresentadas na forma impressa, através de apresentações ao vivo, ou em cassete, CD-ROM, DVD ou internet. (TOMLINSON, 2001, p.66).

Dessa forma, é entendido que todo e qualquer material utilizado para facilitar a aprendizagem do aluno pode ser considerado ferramenta didática.

Prosseguindo com a análise de dados, o gráfico seguinte corresponde aos tipos de materiais utilizados pelos docentes:

Sobre o material didático, você utiliza:



É possível observar que os professores preocupam-se em diversificar os materiais utilizados nas aulas. Nota-se que os recursos audiovisuais são tão mencionados quanto ferramentas mais tradicionais como os livros didáticos.

Segundo Nicolaidis (1996, p.47), os materiais didáticos “juntamente com o professor, fornecem os insumos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem”. Nesse sentido, é importante que o professor consiga escolher e formular seus materiais de forma consciente e relacionada aos objetivos que propõem aos alunos.

Destaca-se que desde o início do programa de ensino de Inglês para as séries iniciais nas escolas públicas municipais de São Paulo existem algumas dificuldades a respeito do uso e acesso a materiais didáticos.

Alguns recursos didáticos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação para aulas com crianças são: livros didáticos para os quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, livros paradidáticos, para serem utilizados em todas as turmas e alguns DVDs.

Isso posto, afere-se que os docentes buscam utilizar ferramentas para além daquelas que a escola possui, demonstrando interesse em executar um trabalho de qualidade e que possa atender aos interesses do alunado.

Em relação ao uso e elaboração de material didático por professores, Ramos (2009, p.95) pontua que alguns procedimentos devem ser considerados, já que o material didático deve servir para “estimular e motivar os alunos” de modo que o docente precise “pensar quais elementos poderão auxiliar a tarefa de aprender, tais como grau de desafio e de solução, o equilíbrio entre o que é novo e conhecido, o grau de conexão com a realidade do aluno, entre outros.”.

Assim, deduz-se que os materiais citados são instrumentos para promover situações de aprendizagem significativas.

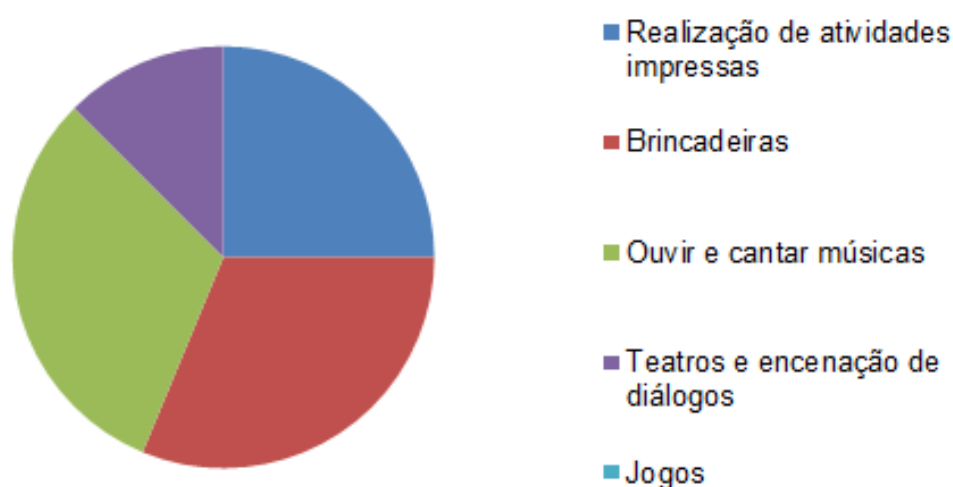
No contexto de ensino para *Young Learners* é indispensável que se promova o aprendizado por meio de experiências lúdicas. Brincadeiras, jogos e contação de histórias devem estar presentes na práxis dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, já que de acordo com Roth (1998) a criança aprendiz gosta de usar e brincar com a imaginação.

Nesse sentido, inserir a criança em atividades que vão colaborar para o seu crescimento, de acordo com sua fase de desenvolvimento, é uma maneira fundamental de ajudar o infante a desenvolver a sua inteligência, o seu pensamento

crítico e social, além de ajudar na assimilação de conhecimentos científicos básicos (PIAGET, 1998).

Entendendo a importância de refletir acerca das situações de aprendizagem ofertadas aos alunos, a próxima questão indica quais são as atividades mais realizadas nas aulas pelos docentes participantes desta pesquisa:

Quais atividades costuma desenvolver com seus alunos durante as aulas?



Percebe-se que as brincadeiras, assim como, o cantar e ouvir músicas estão presentes no planejamento escolar da maioria dos professores, isso demonstra a tentativa docente de propiciar uma aula mais atrativa às crianças.

Uma vez que o professor ao tentar criar e adaptar práticas pedagógicas aos interesses e necessidades de seus alunos, depara-se com inúmeras dificuldades referentes a recursos estruturais ou mesmo dificuldades de recursos humanos nas escolas, fica caracterizada a precisão de maiores investimentos da SME (Secretaria Municipal de Educação) na área.

A respeito das dificuldades encontradas nas escolas pelos docentes, encontram-se as respostas a seguir:

Você encontra dificuldades no trabalho cotidiano de suas aulas destinadas às crianças? Se possui, escreva duas, ao menos:

Falta de material didático específico para o público de 1 ao 5, a prefeitura não fornece.

Convivo diariamente com algumas dificuldades e impeditivos nas aulas de inglês destinadas às crianças. Uma delas é o desinteresse da gestão quanto ao ensino da disciplina, como se ela fosse classificada como secundária. Muitas vezes tive que financiar meus projetos e atividades especiais para crianças. Nessa mesma linha, vejo desinteresse de alguns professores do Ensino Fundamental I (sem generalizações), cujas atitudes não fazem jus ao nome de "aula compartilhada", tornando-se meros expectadores. Sinto falta de um espaço especial para trabalhar com os alunos, uma sala ambiente em que pudesse concentrar todos os materiais, livros, pôsteres e recursos audiovisuais.

tempo e espaço são dificultadores na prática.

Falta de documentos norteadores, falta de estrutura na escola (escassez de equipamentos), pouco material didático

Para discorrer sobre as dificuldades citadas, retomam-se abaixo as respostas:

“Falta de material didático específico para o público de 1º ao 5º ano, a prefeitura não fornece”.

“Falta de documentos norteadores, falta de estrutura na escola (escassez de equipamentos), pouco material didático”.

Em vista do exposto, é incontestável que a escassez de material didático revela-se como um fator que incomoda os docentes ministrantes de aulas de Inglês para *Young Learners*. Além do fator “material didático”, menciona-se também problemas estruturais das escolas relativos à falta de equipamentos.

De fato, é sabido que existem grandes dificuldades em utilizar equipamentos eletrônicos na maioria das unidades escolares. São variadas as razões para essa dificuldade: por vezes a unidade escolar não dispõe de aparelhos de som, televisão e Datashow ou então possui tais equipamentos quebrados em condições não funcionais.

Os obstáculos ao utilizar e acessar equipamentos é um entrave considerável, sobretudo no ensino de Inglês para crianças, pois os recursos

audiovisuais estimulam a imaginação e tornam as aulas mais interessantes para os estudantes.

Ainda a respeito da mesma questão, outra resposta listada foi:

“Tempo e espaço são dificultadores na prática”

Dado que os materiais didáticos oferecidos pelas escolas são escassos e as unidades escolares possuem estruturas e recursos deficitários para o desenvolvimento de trabalho desejável com as crianças, o docente precisa despende muito mais do seu tempo para pesquisa e construção de materiais e metodologias para utilizar com os infantes nas aulas.

Logo, conclui-se que a carência de estrutura e recursos das unidades impactam claramente no planejamento cotidiano do professor e acabam por fazer com que o docente tenha que se utilizar cada vez mais da criatividade e pesquisa incansável para sanar as problemáticas estruturais que a escola pública ainda enfrenta.

Adiante, retoma-se mais uma resposta para questão proposta:

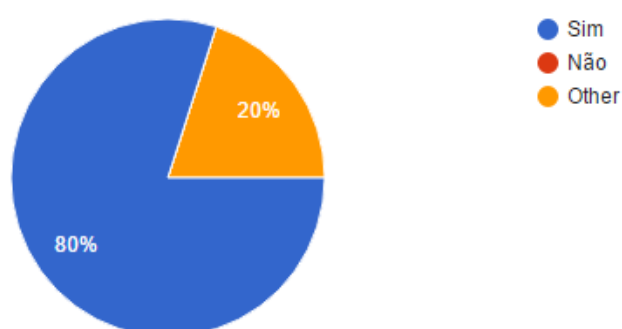
“Convivo diariamente com algumas dificuldades e impeditivos nas aulas de inglês destinadas às crianças. Uma delas é o desinteresse da gestão quanto ao ensino da disciplina, como se ela fosse classificada como secundária. Muitas vezes tive que financiar meus projetos e atividades especiais para crianças. Nessa mesma linha, vejo desinteresse de alguns professores do Ensino Fundamental I (sem generalizações), cujas atitudes não fazem jus ao nome de “aula compartilhada”, tornando-se meros expectadores. Sinto falta de um espaço especial para trabalhar com os alunos, uma sala ambiente em que pudesse concentrar todos os materiais, livros pôsteres e recursos audiovisuais”.

São elencadas aqui uma série de dificuldades enfrentadas no dia a dia do professor de Inglês para crianças. O docente discorre que a Língua Inglesa não é encarada, pela gestão da escola e pelos outros professores, como um componente passível de importância no currículo. Além disso, há a menção do financiamento de projetos com dinheiro próprio e a sinalização do desejo de se ter uma sala ambiente para que pudessem ser agrupados e utilizados recursos e materiais didáticos.

O relato acima demonstra uma sensação de desamparo referente ao não apoio da gestão escolar e de outros professores. Em algumas situações, o não compartilhamento de modos de pensar e agir dos outros membros do grupo pode gerar, de acordo com Silva (1997, p. 55) “o preço do isolamento no meio dos seus pares, com olhares que ferem” e dessa forma atrapalhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Abaixo, configuram-se as respostas relativas à falta de documentos norteadores, assunto já mencionado pelos participantes nesta pesquisa, além de abarcar algumas reflexões dos docentes sobre essa carência de diretrizes:

Como professor, você sente que há ausência de um documento norteador específico para a área de Inglês, nos ciclos de alfabetização e interdisciplinar?



Por favor, explicita a razão de sua resposta na questão anterior:

Parece que tudo fica na responsabilidade do professor, a gente que tem que se virar, e às vezes fica um pouco intuitivo demais o trabalho

Os professores costumam trabalhar aquilo que acham conveniente e que atendam as necessidades do público, visto a falta de material (Livros Didáticos)

Para o ciclo dos anos finais sempre encontram conteúdos porém para os anos iniciais fica a desejar. E é necessário ter outros recursos para propor atividades.

Na minha concepção é necessário que haja um documento norteador, até mesmo para que haja uma organização nos conteúdos do ciclo de alfabetização. Penso muito na situação de alunos que mudam de escola, por exemplo. Como o curriculum de Inglês é totalmente "aberto", muitas vezes é difícil garantir continuidade nos eixos temáticos ou mesmo encontrar uma lógica para traçar o planejamento. Não busco um documento que "engesse" minha prática, ou dite o que devo ou não fazer. Mas defendo o documento como uma forma de organizar e buscar o mínimo de unidade no trabalho que realizamos.

Para discorrer sobre essa questão, é preciso ilustrar o panorama de documentos norteadores do ensino de Língua Inglesa na rede da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Há atualmente duas diretrizes existentes: a primeira delas, e mais antiga, é o caderno de “Orientações Curriculares e Proposição de *Expectativas de Aprendizagem* para o Ensino Fundamental”, publicado em 2007, que postula proposições de concepção de linguagem, procedimentos e sugestões de atividades para o trabalho com a língua em turmas do sexto ao nono ano.

Além dessa, outro referencial, publicado apenas em formato digital no mês de Outubro de 2016, faz parte da Coleção “Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria” e denomina-se “Direitos de Aprendizagem dos Ciclo Interdisciplinar e Autoral” que postula metodologias a respeito do ensino de Inglês para turmas do quarto ao nono ano do Ensino Fundamental.

Ressalta-se que os dados desta pesquisa foram coletados num momento anterior a publicação dos “Direitos de Aprendizagem”, e inclusive haviam muitas incertezas na rede, devido a razões burocráticas e políticas, sobre a construção e publicação de tais diretrizes.

No entanto, mesmo existindo, em dias atuais, norteadores para os ciclos interdisciplinar e autoral, ainda há a ausência de documentos que postulam direções para o ensino de inglês nas três primeiras séries do Ensino Fundamental que compõe o ciclo de Alfabetização.

Explica-se, dessa forma, a expressividade do gráfico evidenciando que a maioria dos professores dessas turmas sente a escassez de diretrizes para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao comentarem suas respostas, os docentes afirmaram que:

“Parece que tudo fica na responsabilidade do professor, a gente que tem que se virar, e às vezes fica um pouco intuitivo demais o trabalho”.

“Os professores costumam trabalhar aquilo que acham conveniente e que atendam as necessidades do público visto a falta de material (livros didáticos).”

“Para o ciclo dos anos finais sem encontram conteúdos, porém para os anos iniciais dica a desejar. E é necessário ter outros recursos para propor atividades”.

Percebem-se nos três relatos, a despadronização e a subjetividade no ensino da língua caracterizado pelo processo intuitivo que o professor precisa desenvolver para escolher conteúdos e metodologias.

Nesse sentido, a confecção de um documento norteador proporcionaria a composição de aulas e atividades a partir de uma direção específica que considera a necessidade e o processo de aprendizagem do aluno correspondente a sua faixa etária.

Além disso, as diretrizes diminuiriam a subjetividade no processo de escolha de conteúdos e práticas pedagógicas.

Ainda sobre o assunto, segue mais uma resposta cedida pelos participantes:

“Na minha concepção é necessário que haja um documento norteador, até mesmo para que haja uma organização nos conteúdos do ciclo de alfabetização. Penso muito na situação de alunos que mudam de escola, por exemplo. Como o currículo de inglês é totalmente “aberto”, muitas vezes é difícil garantir continuidade nos eixos temáticos ou mesmo encontrar uma lógica para traçar o planejamento. Não busco um documento que “engesse” minha prática, ou dite o que eu devo ou não fazer. Mas defendo o documento como forma de organizar e buscar o mínimo de unidade no trabalho que realizamos”.

Encontra-se aqui a preocupação do docente em tentar manter uma unidade em relação a conteúdos básicos ensinados para que os alunos da rede possam todos ter acesso aos mesmos aprendizados. Vale mencionar que o profissional ainda afirma que não gostaria de uma diretriz que fizesse imposições, mas sim que auxiliasse na elaboração e organização do trabalho pedagógico.

Por fim, a última questão abarcada nesta análise de dados buscou levantar possíveis modificações sugeridas pelos professores no que se refere ao ensino de Língua Inglesa para crianças nas escolas da rede municipal.

Dessa forma, registraram-se as seguintes considerações:

Caso você pudesse sugerir modificações na grade curricular da PMSP no que se refere ao ensino de Inglês para as crianças de 1º ao 6º ano, o que você proporia?

Implantação de sala ambiente com recursos áudio visuais e implantação de livros

Sugeriria, primeiramente, um documento norteador. Principalmente se pensamos no ensino no Ciclo de Alfabetização, que é uma fase riquíssima, pois a criança está em pleno processo de aquisição de linguagem e alfabetização. Sugerira também que se repensasse na questão da "parceria" em aulas compartilhadas.

Alguma orientação relativa a conteúdos a serem dados

Mais tempo destinado ao planejamento de aulas na jornada e espaços especiais, como salas ambiente, para as aulas de Inglês.

A partir das respostas listadas, é possível identificar que os docentes propuseram mudanças relacionadas aos problemas que mais os incomodam na rotina de trabalho com as crianças.

Novamente, apontou-se a falta de espaços específicos e apropriados para as aulas de Inglês. Esse dado, ponto comum em mais de uma resposta, demonstra que as unidades escolares ainda não possuem estrutura e recursos suficientes para que as aulas com *Young Learners* sejam desenvolvidas com a multiplicidade de recursos desejados pelos professores.

Outra sugestão mencionada refere-se à necessidade de um documento norteador para o ciclo de Alfabetização, tal sugestão, pode ser relacionada também ao excerto “alguma orientação relativa a conteúdos a serem dados.”

Nota-se que paira entre os docentes certa angústia referente à falta de diretrizes para o referido contexto de ensino-aprendizagem de Inglês.

Assim, de acordo com os dados obtidos e analisados, é possível retomar as questões iniciais desta pesquisa a fim de respondê-las:

- Quais as percepções do professor de Inglês no ensino para *Young Learners* no contexto da Prefeitura de São Paulo?

- Quais são as crenças que os professores têm em relação ao seu trabalho e formação?
- Como os docentes se veem diante da falta de documentos norteadores para o seu trabalho? E até que ponto essas questões afetam o trabalho e a prática docente?

No geral, os resultados da análise demonstraram que a falta de referenciais norteadores interfere fortemente na maneira de conduzir as aulas de Inglês para *Young Learners* e fomenta a sensação de insegurança para a maioria dos docentes que lidam com o referido contexto de ensino.

Nesse sentido, deduz-se que não é suficiente para o professor depender apenas de sua intuição para trabalhar conteúdos; ele deve estar munido de bagagem teórica aliada a esse *feeling*. Ademais, as secretarias de educação poderiam prover maior número de diretrizes e atentar-se a formação continuada dos profissionais da educação para fomentar uma educação de qualidade.

O estudo ainda constata que os docentes acreditam no poder transformador da formação continuada e também da prática reflexiva. No entanto, encontram, na escola pública, uma gama de dificuldades relacionadas a estrutura e recursos que tendem a atrapalhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Encerrada a seção de análise de dados, seguem as considerações finais deste trabalho.

|

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de atingir o objetivo postulado – investigar e refletir sobre as problemáticas do contexto de ensino para *Young Learners* em escolas públicas da rede municipal de São Paulo a partir da visão dos docentes que nele trabalham – a análise desta pesquisa recaiu sobre como as formações continuadas, as experiências docentes e a escassez de documentos norteadores e recursos estruturais que influenciam no planejamento e metodologias de ensino de Língua Inglesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao desenvolver a pesquisa foi percebido que os referidos professores de Inglês, por vezes, sentem-se perdidos no que se refere aos conteúdos que julgam necessários para a aprendizagem dos alunos e encaram dificuldades das mais variadas ordens no cotidiano escolar.

O trabalho ainda deixou nítido que os docentes estão interessados e consideram deveras importante a formação continuada, no entanto, consideram que nem sempre os encontros formativos conseguem sanar as problemáticas relativas ao ensino de crianças.

Esta pesquisa evidencia a necessidade da Secretaria Municipal de Educação realizar maiores esforços, tanto financeiros quanto pedagógicos, a fim de construir um olhar mais atento para os docentes e para as especificidades dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino de Inglês.

Contudo, apesar dos problemas mencionados, é preciso ressaltar que a implementação do ensino de Inglês nas séries iniciais das escolas públicas municipais denota um avanço considerável no campo de ensino-aprendizagem da língua. Quanto mais cedo acontece o contato formal com o idioma, mais tempo de exposição a uma nova cultura e a inúmeras possibilidades de aprendizagem a criança terá. Além disso, proporcionar o acesso à língua desde o começo do Ensino Fundamental possibilita a ampliação do desenvolvimento linguístico e também pessoal dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de. 2004 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, p.35-69.

BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 20 de Dezembro. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília: Ministério da Educação: Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivospdf/pne.pdf>.> Acesso em 21 de Janeiro de 2017.

CAMERON, L. 2001. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 258 p.

CAMERON, L. 2003. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2):105-112.

CORREIA, J. A. 1989. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

COSTA, R. V. 2007. Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro: ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso. Campinas, SP: Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. 2009. Brincar aprendendo ou aprender brincando? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48, p.229-245.

DESLAURIERS, J. & KÉRISIT, M. 2008. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, (p. 127/153).

ELLIS, G. 2004. *Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class. Thresholds*. Disponível em http://www.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf. Acesso em Outubro de 2016.

ELLIS, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. 1993. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. 1991. *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

GIL, A. C. 2008. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

_____. 2009. Estudo de caso – fundamentação científica; subsídios para coleta e análise de dados; como redigir o relatório. São Paulo: Atlas.

_____. 2012. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

GIMENO SACRISTÁN, J. 2007. *A educação que ainda é possível*. Porto Alegre: ArtMed.

VYGOTSKY, L. S. 2001. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

GRADDOL, D. 2006. *English Next*. Plymouth, British Council, p.128.

LEFFA, V. J. 1998. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Indaiatuba, n. 4, p.13-24.

LIBERALI, F. C. (Org.) 2011. *A reflexão e a prática no ensino – volume 2 – inglês*. São Paulo: Blucher.

McKAY, P. 2006. *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

MINAYO, M. C. S. (Org.) 2001. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

NICOLAIDE, C. 2000. *Interação em sala de aula de língua estrangeira: uma experiência na escola de ensino de primeiro grau*. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pelotas, RS, 1996. In: LEFFA, V. J. (Comp.). TELA (Textos em Linguística Aplicada). Pelotas, RS: Educat. 1 CD-ROM.

NUNAN, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, M, K. 1993. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

PARAQUETT, M. 2006. As dimensões políticas sobre o ensino de língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA.

PERRENOUD, P. 1995. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. 2. ed. Lisboa: D. Quixote.

PIAGET, J. 1998. *A construção do real na criança*. 3ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Ática.

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

RAMOS, R. C. G. 2009. Design de material didático on-line: reflexões. In: SOTO, U., MAYRINK, M F., and GREGOLIN, IV., orgs. *Linguagem, educação e virtualidade* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.249. ISBN 978-85-7983-017-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 20 de Dezembro de 2016.

RIBEIRO, V. M. B. 2005. Discutindo o conceito de inovação curricular na formação profissional dos profissionais de saúde: o longo caminho para as transformações no ensino médico. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 3 n. 1, p. 91-121.

ROCHA, C. H. 2007. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. In: *DELTA*, vol.23, no.2. São Paulo.

ROTH, G. 1998. *Teaching Very Young Children - Pre-school and Early Primary*. London: Richmond Publishing.

SILVA, M.C.M. 1997. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T.(org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, número 26, p.51.

SILVA, M. L. da. 2001. *A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea*. In:____ (org.) *Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática*. Belo Horizonte: Autêntica.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. 2009. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, p. 31-42.

SME, Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental*. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Fund-II-2008-a-2005-2>> Acesso em 20 de Janeiro de 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria da Educação do Município de São Paulo. Institui o programa “Língua Inglesa no Ciclo I” nas escolas da rede municipal de ensino que mantêm o ensino fundamental e dá outras providências. Portaria 5.361 de 04 de Novembro de 2011. *Diário Oficial do Município de São Paulo*, São Paulo, SP, 05 de Nov. de 2011.

SEGANFREDO, L. I. S. & BENEDETTI, A. M. 2009. *Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teóricos-metodológicos desejados*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 48(2): p. 333-351.

STEGER, M. *Globalization*. 2009. New York: Oxford University Press. ISBN 978- 1-4027-6878-1.

TARDIF, M. 1991. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre: Pannonica.

TOMLINSON, B. 2001. Materials development. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English for speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p.66-71.

TONELLI, J. R. A. & CRISTOVÃO, V.L.L. 2010. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. In: *Calidoscópio*, Vol. 8, n. 1, p. 65-76, Unisinos.

VASCONCELOS, M. L. M. C. 2009. *A formação do professor do ensino superior*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã.

VYGOTSKY, L.S. 2001. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001, p.246.

Yin, R.K. 2001 *Estudo de caso – planejamento e métodos*, Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo I – Questionário

Pesquisa destinada à confecção do trabalho de monografia do curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública da PUC-SP

Pesquisadora: Mariana Jablonski de Freitas Eleno

Email: mariuel@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7878197713346142>

Orientadora: Profª Drª Maria Aparecida Caltabiano

Os dados coletados neste questionário serão utilizados única e exclusivamente para a confecção da monografia em questão.

Nome da Escola

Your answer

Jornada Docente

- JBD
- JEIF
- JB

Número de aulas atribuídas *

Your answer

Há quanto tempo trabalha com ensino de Inglês para crianças (Young learners - 1º ao 6º ano)? *

Your answer

Possui experiência em ensino de Inglês para crianças anteriores à PMSP? *

- Sim
- Não

Em quais ciclos leciona? *

- Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral
- Alfabetização e Interdisciplinar
- Alfabetização e autoral
- Alfabetização e EJA
- Interdisciplinar e Autoral
- Interdisciplinar e EJA
- Apenas Alfabetização
- Apenas Interdisciplinar

Já participou de formações oferecidas pela SME destinadas a professores de Inglês? *

- Sim
- Não

Aproximadamente, de quantas dessas formações participou nos últimos quatro anos? *

- Nenhuma
- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Seis
- Sete

Quais foram as temáticas dessas formações que participou? *

- Metodologia e Ensino
- Material Didático
- Construção de Documentos oficiais da SME

Já realizou alguma formação específica relativa ao ensino de Inglês para crianças oferecida pela SME? *

- Sim
- Não

Se já participou, quantas formações desse tipo pode realizar? *

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro

Você acredita que o número de formações oferecidas pela SME seja suficiente para seu aprimoramento profissional e para as problemáticas cotidianas do seu contexto de ensino? *

- Sim
- Não
- Other:

A respeito do planejamento e do conteúdo de suas aulas, como você escolhe ou define o que será trabalhado? *

Your answer

Sobre o material didático, você utiliza: *

- Livros didáticos
- Atividades retiradas de livros e internet
- Atividades criadas por você
- Livros Paradidáticos
- DVDs
- CDs
- Videos retirados da internet

Quais atividades costuma desenvolver com seus alunos durante as aulas? *

- Realização de atividades impressas
- Brincadeiras
- Ouvir e cantar músicas
- Teatros e encenação de diálogos
- Jogos
- Other: _____

Você encontra dificuldades no trabalho cotidiano de suas aulas destinadas às crianças? Se possui, escreva duas, ao menos: *

Your answer

Como professor, você sente que há ausência de um documento norteador específico para a área de Inglês, nos ciclos de alfabetização e interdisciplinar? *

- Sim
- Não
- Other: _____

Por favor, explicita a razão de sua resposta na questão anterior: *

Your answer

Quais foram as maiores problemas que já enfrentou (ou enfrenta) no trabalho com as séries dos ciclos de alfabetização e interdisciplinar na sua escola? *

Your answer

Você acredita que as formações oferecidas pela SME, no âmbito do ensino para Young Learners, vão ao encontro de suas necessidades em sala de aula? *

- Sim
- Não
- Other: _____

Você acredita que as formações que realiza impactam ou modificam a sua prática cotidiana? *

- Sim
- Não
- Other: _____

Caso você pudesse sugerir modificações na grade curricular da PMSP hoje no que se refere ao ensino de Inglês para as crianças de 1º ao 6º ano, o que você proporia?

Your answer

SUBMIT

Anexo II - Termo de consentimento, compromisso e confidencialidade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP
ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA
ESCOLA PÚBLICA

TERMO DE CONSENTIMENTO, COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: As percepções do professor de Inglês no ensino para *Young Learners* no contexto da prefeitura de São Paulo
Pesquisador responsável: Mariana Jablonski de Freitas Eleno
RG: 34.363.616- 5 **CPF:** 324.510.548-75
Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Pontifícia Universidade Católica-PUC/SP- COGEAE
Telefone para contato: (11) 997489776
E-mail: mariuel@gmail.com

Eu....., tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo: “As percepções do professor de Inglês no ensino para *Young Learners* no contexto da prefeitura de São Paulo”, recebi da Srta. Mariana Jablonski de Freitas Eleno, aluna regularmente matriculada no curso de Especialização em Práticas Reflexivas de Ensino e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos a respeito desta pesquisa:

- Este termo de consentimento refere-se à participação da pesquisa da especialização referida. O estudo se destina a investigar e refletir sobre as problemáticas relacionadas ao ensino de Inglês para *Young Learners* em escolas públicas pertencentes ao município de São Paulo a partir da visão dos docentes que trabalham no referido contexto. Dessa forma, a relevância da pesquisa justifica-se graças à presença de entraves cotidianos no ensino e desenvolvimento de aulas para as crianças, visto que a educação municipal ainda não possui diretrizes norteadoras específicas para a prática de ensino de Inglês nos ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar.
- A coleta de dados será realizada por meio da plataforma *Google Forms*, no período de Julho a Outubro de 2016. Sua participação envolve responder às perguntas do questionário anexo. O pesquisador do projeto identificado assume o compromisso de:
 - Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão obtidos por meio de questionários;
 - Assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
 - Garantir que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o voluntário da pesquisa.
 - Confirmar que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
 - Atestar que eu serei informado sobre o resultado final da pesquisa.

Finalmente, tendo eu, participante, compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Nome e assinatura do participante

 São Paulo, _____ de _____ de 2016