

## A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Ana Paula de Lima<sup>1</sup>

Samuel de Souza Neto<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos um recorte temático de uma pesquisa mais ampla (LIMA, 2019), que trata da formação de professores de Inglês para crianças na perspectiva do desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Dado caráter facultativo da oferta da disciplina Língua Inglesa nos anos iniciais da Educação Básica, inexistem diretrizes oficiais nacionais que orientem o ensino e a formação de profissionais para esse contexto (ROCHA, 2006, 2007). Portanto, este trabalho tem como objetivo apresentar as percepções de oito professores de Inglês do Ensino Fundamental I da rede municipal de Rio Claro/SP, acerca das experiências vivenciadas em uma formação em serviço, embasada em perspectivas colaborativas e participativas. Optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, de natureza construtivo-colaborativo, caracterizada como um estudo de caso. Entre os dados coletados por meio de entrevistas e grupos focais, observou-se que os encontros formativos possibilitaram uma mudança significativa na formação em serviço, dando ênfase para as partilhas de experiência. Concluiu-se que a natureza social dos saberes profissionais valoriza os saberes relacionais, assim como os saberes situados no contexto de trabalho e o desenvolvimento profissional docente.

**Palavras-chave:** Inglês para crianças; Formação de professores; Desenvolvimento profissional docente.

**Abstract:** In this paper, a part of a doctoral research (LIMA, 2019) about the formation of English teacher's for young learners, based on the perspective of teachers' professional development (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009) is presented. Once the teaching of foreign languages is not mandatory in Elementary School in Brazil, there are no official guidelines for teacher's education for this context (ROCHA, 2006, 2007). In this paper we present the perceptions of eight English teachers' for young learners who work in public schools in Rio Claro/SP about their experiences in an in-service formation based on participative and collaborative perspectives. It was developed a qualitative research, of constructive-collaborative nature, characterized as a case study. Data collected through interviews and focal group showed that formative meetings enabled meaningful changes in in-service formation, especially because of the possibility of sharing experiences. We concluded that the social nature of professional knowledge value relational knowledge, as well as the knowledge situated in the work context and teachers' professional development.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pelo Instituto de Biociências da UNESP / Campus de Rio Claro – São Paulo – Brasil. E-mail: anapl.letas@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professor Livre-Docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/ Campus de Rio Claro – São Paulo – Brasil. E-mail: samuel.souza-neto@unesp.br

**Keywords:** English to Young learners; Teachers' education; Teachers' professional development.

## **Introdução**

A área de ensino-aprendizagem-avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas (LIMA, 2019), tendo em vista a recorrente inclusão da disciplina Língua Inglesa nos anos iniciais da Educação Básica. Sendo o ensino de Inglês obrigatório apenas a partir do Ensino Fundamental II (BRASIL, 1996), a oferta da disciplina na Educação Infantil e Ensino Fundamental I tem ocorrido de forma desigual em nosso país (TANACA, 2017), muitas vezes pautada por objetivos prioritariamente utilitaristas (ROCHA, 2012) e sem que haja formação específica, em nível superior, para os profissionais que atendem a essa demanda.

Embora não haja nenhum documento oficial nacional que regule a oferta de Línguas Estrangeiras nos anos iniciais da Educação Básica, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelece, no parágrafo 1º de seu Artigo 31, que as escolas que optarem por incluir a Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I devem contratar professores com licenciatura específica no componente curricular.

O grande problema é que estudos têm apontado a inexistência de discussões sobre o ensino de Línguas Estrangeiras para crianças nos Cursos de Licenciatura em Letras (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; PIRES, 2001, 2004; SANTOS, 2005, 2009, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009), salvo iniciativas isoladas de algumas Instituições de Ensino Superior (LIMA; MARGONARI, 2010; SANTOS; JUSTINA, 2015; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TUTIDA, 2016).

Assim, considerando que, apesar das lacunas em sua formação universitária no que se refere às especificidades do trabalho com crianças, o profissional graduado em Letras tem sido responsável pelo ensino de Línguas Estrangeiras nos anos iniciais da Educação Básica, não só reforçamos a necessidade de (re)pensar os currículos dos Cursos de Letras (SANTOS, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; dentre outros), como defendemos que é preciso investir no desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCÍA, 1999, 2009; OLIVEIRAFORMOSINHO, 2009) dos professores que já lecionam nesse contexto.

Nesse sentido, neste artigo, apresentamos um recorte temático de uma pesquisa de doutorado que trata da formação de professores de Inglês para crianças, focalizando o desenvolvimento profissional docente (LIMA, 2019). Neste recorte, temos como objetivo apresentar as percepções dos professores investigados acerca das experiências vivenciadas em uma formação em serviço, embasada em perspectivas participativas e colaborativas, e, assim, verificar a viabilidade de momentos formativos que buscam favorecer o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

## **Metodologia**

No estudo realizado (LIMA, 2019), de análise qualitativa (ALVES, 1991; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), os professores eram considerados parceiros que, ao mesmo tempo em que produziam os dados, se utilizavam deles para sua formação e desenvolvimento profissional, configurando-se o trabalho, portanto, como uma pesquisa construtivo-colaborativa (CYRINO, 2016; MIZUKAMI, 2003; dentre outros). Uma vez que investigamos um contexto específico, a pesquisa caracteriza-se, também, como um estudo de caso (GIL, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2001), que visa investigar um acontecimento contemporâneo de forma aprofundada.

Durante a realização da pesquisa (LIMA, 2019), oito professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I da rede municipal de Rio Claro/SP (aqui denominados P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8) participaram de momentos formativos, mediados pela pesquisadora (aqui denominada P), embasados em perspectivas participativas e colaborativas, nos quais a escola era tida como lugar de formação e construção de conhecimentos profissionais sobre a docência (MIZUKAMI, 2013; NÓVOA, 2009; dentre outros).

Esses encontros formativos foram solicitados pelos professores que, logo no início de nossa pesquisa, apontaram a falta de diretrizes oficiais para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais da Educação Básica como um problema vivenciado na rede municipal de ensino. Assim, com o intuito de buscar solucionar esse problema, o grupo de professores passou a se reunir semanalmente com a pesquisadora para traçar encaminhamentos para a condução do ensino da disciplina nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental I municipal. Além dos encontros formativos, realizados na Secretaria da Educação do Município no momento de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a pesquisadora observou algumas aulas

nas escolas, analisou documentos, organizou grupos focais e realizou entrevistas com os participantes da pesquisa.

Neste recorte, em função de nosso objetivo, exploramos apenas os dados que refletem as percepções dos professores sobre as experiências formativas que vivenciaram. Esses dados foram coletados através de entrevistas e grupos focais, sendo estes importantes por permitirem o acesso à outras informações, podendo complementar dados obtidos por meio de outros instrumentos. De acordo com Gondim (2003, p. 153): a “utilização de grupos focais em sequência às entrevistas individuais, por exemplo, facilita a avaliação do confronto de opiniões, já que se tem maior clareza do que as pessoas isoladamente pensam sobre um tema específico”.

A análise dos dados, apresentados e discutidos na sequência, aponta para a viabilidade de momentos formativos que buscam favorecer o desenvolvimento profissional docente, principalmente em função da possibilidade da socialização entre os docentes.

### **A inclusão da disciplina Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I da rede municipal de Rio Claro/SP e a formação dos professores.**

A fim de garantir que o profissional do magistério público não ultrapassasse o limite máximo de dois terços de sua carga horária para o desenvolvimento de atividades de interação com os alunos, conforme previsto na Lei Federal 11.738/08, a jornada de trabalho dos pedagogos que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I da rede municipal de Rio Claro/SP precisou ser reestruturada. Foi definido, por um grupo de estudos da Secretaria da Educação do município, que durante o cumprimento da Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) do professor da classe, os alunos da Educação Infantil teriam aulas de Educação Física e de um projeto especial ligado à Arte ou ao raciocínio lógico matemático. No caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se pela oferta de aulas de Arte e Inglês.

Para regulamentar a situação dos professores, a Secretaria da Educação do município promulgou a Lei 070/2012, que prevê um aumento gradual da jornada de trabalho pedagógico dos professores da rede municipal em 25% no ano de 2013 e em 33% no ano seguinte. Além disso, foram publicadas a Resolução 002/2013, prevendo uma hora-aula semanal de Inglês para os estudantes dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos no ano de 2013, e a Resolução 006/2014, estabelecendo

o oferecimento de uma hora-aula semanal de Inglês no 4º ano e duas horas-aula semanais no 5º ano a partir do ano de 2014.

Assim, como podemos observar, a inclusão da disciplina Língua Inglesa na matriz curricular das escolas municipais de Ensino Fundamental I de Rio Claro/SP se deu por motivos meramente administrativos, realidade que pode ser constatada em outros municípios (SANTOS, 2005). Não houve preocupação em formar os professores para atuarem nesse contexto ou em estabelecer diretrizes para a condução do ensino da Língua Estrangeira para crianças no município, fato que nos chama a atenção por poder comprometer todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação na infância.

Todos os professores que participaram da pesquisa eram Licenciados em Letras, conforme previsto na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Entretanto, nenhum participante relatou, durante as entrevistas individuais, ter recebido orientações específicas, ao longo da graduação, para atuar nos anos iniciais da Educação Básica, ressaltando a falta de formação, em nível superior, para os profissionais que atuam nesse contexto, já apontada em outros trabalhos (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; PIRES, 2001, 2004; SANTOS, 2005, 2009, 2011; SANTOS; BENEDETTI, 2009). Estas palavras de P4, que já tinha experiência em outros níveis de ensino, refletem os sentimentos de outros professores que participaram da pesquisa: “Primeiro ano, realmente, eu me senti muito desamparada, muito perdida” (Entrevista P4 – 05/12/2016).

Entendemos que muitos professores se sentiam desamparados e perdidos pela falta de orientações oficiais, nacionais ou locais, para atuarem com crianças, muito embora a Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP tenha oferecido algumas formações, conforme relatado por P3, P4, P5 e P8. Com exceção de P8, os demais professores demonstraram insatisfação com os cursos que lhes foram propiciados, dado que nos sugere que a natureza das formações oferecidas precisava ser revista.

Quando questionada sobre a oferta de formações pela Secretaria da Educação do município, P3 afirma: “Foi discutido alguma coisa, mas talvez não do jeito que eu acho que para mim funcionaria. Talvez para outros professores pode ter funcionado” (Entrevista P3 – 24/11/2016). No mesmo sentido, P4 relata: “Foi oferecida uma, mas foi um dia só, não posso chamar isso de formação” (Entrevista P4 – 05/12/2016).

Além do descontentamento relacionado à curta duração da formação oferecida, os professores também questionaram as temáticas, que, em geral, não estavam diretamente relacionadas ao ensino de Língua Inglesa para crianças, conforme podemos observar na fala

de P5: “Teve uma palestra ou duas? Teve. Mas eu acho que especificamente dentro do Inglês...” (Entrevista P5 – 23/11/2016).

A insatisfação dos professores com as práticas de desenvolvimento profissional às quais têm acesso também aparece na pesquisa de Maciel (2014). De acordo com a autora, a não identificação dos professores com algumas propostas de desenvolvimento profissional se deve, dentre outros motivos, ao distanciamento entre o que se propõe e o que é possível, de fato, realizar em sala de aula; à ênfase dada às discussões teóricas; ao não-envolvimento do professor na escolha dos assuntos a serem discutidos nos encontros; ao grande número de professores participantes nos encontros e o espaçamento entre tais encontros, que faziam com que a formação fosse compreendida como uma prática pontual; à falta de respeito e interesse pela voz do professor, que muitas vezes optava por silenciar seus questionamentos. A autora considera que os processos formativos devem levar em consideração as expectativas e necessidades dos professores para que sejam percebidos de forma satisfatória.

Devido à falta de formação específica na área em nível superior, os participantes da pesquisa consideram que se formaram professores de Inglês para crianças na prática, por meio das experiências vivenciadas em sala de aula, conforme relatado por P2: “O primeiro ano que eu comecei a trabalhar com as crianças nessa faixa etária foi difícil, porque eu não tinha muita experiência com eles, eu fui adquirindo ao longo do tempo” (Entrevista P2 – 18/11/2016). Nessa perspectiva, em que a aprendizagem da docência ocorre por meio da tentativa-erro, corre-se o risco de se retroceder a “um ofício sem saberes” (GAUTHIER et al.; 1998), evidenciando-se a necessidade de profissionalização docente (TARDIF, 2013).

Somado a inexistência de formação específica nos Cursos de Licenciatura em Letras para os professores que pretendem atuar no ensino de Língua Inglesa para crianças, o descontentamento com as iniciativas formativas oferecidas têm levado os docentes a buscarem processos mais informais de formação, como leituras e trocas de experiências com colegas de profissão (BACARIN, 2013; MACIEL, 2014). Assim, embora não haja disciplinas específicas voltadas para os professores de Línguas Estrangeiras para crianças nos Cursos de Letras, sua formação tem ocorrido de forma autônoma e diversificada (AQUINO; TONELLI, 2017), parecendo-nos inapropriado afirmar que esses profissionais não são formados para atuarem nos anos iniciais da Educação Básica.

No contexto investigado, os professores mencionaram, de forma recorrente, a aprendizagem da docência por meio da partilha com outros profissionais da área, buscas na

internet e consultas em livros didáticos, sendo esses recursos também apontados pelos professores participantes de outras pesquisas (PAULINO, 2016; RAMPIM, 2010) e, portanto, configurando-se como práticas formativas informais (MACIEL, 2014).

A falta de tempo para discussão com os pares é um dos grandes desafios apontados pelos professores, que consideram que os momentos de HTPC, que no início de nossa pesquisa aconteciam mensalmente na Secretaria da Educação do município<sup>3</sup>, deveriam propiciar momentos de partilha de experiências:

A gente sente falta. Eu acho, por exemplo, que os HTPC da Secretaria deveriam ser um momento de troca. Eu e a P3 já falamos sobre isso... Para a gente trocar ideias, experiências que a gente tem em sala de aula, como lidar com alguns problemas em sala de aula, conflitos, então, poderia ser alguma coisa mais voltada para isso, também. (Entrevista P2 – 18/11/2016)

Vale salientar que a socialização é considerada como um elemento fundamental nos processos de desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1999; NÓVOA, 2009) e, em algumas pesquisas (SANTOS, 2009; 2011), foi apontada como a principal razão para que as professores de Inglês para crianças participassem da formação oferecida.

Sem orientações para conduzir o ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cada professor estava ensinando de acordo com suas próprias concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem, ensinando. Durante a realização do primeiro grupo focal, P8 relata que:

Porque eu vim com aquele pacote bonitinho, fechado, para dar aula. Quando eu vi as crianças, essa situação, eu tive que aprender... E estou aprendendo, acho que aí vai um processo longo, da metodologia, de estratégias, do lúdico... Porque isso, até então, eu jamais tinha trabalhado antes. (Grupo Focal 1 - P8 - 12/12/2016).

Além disso, conforme discutido por Abreu-e-Lima (2004), não fica claro para os sujeitos envolvidos quais são os objetivos de incluir a disciplina Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e cada professor faz o que considera que deve fazer. Em sua entrevista, P3 afirma:

---

<sup>3</sup> Além dos momentos de HTPC nas escolas, os professores realizavam, mensalmente, um HTPC na Secretaria da Educação, local mais adequado para reunir os professores de Inglês das diferentes escolas do município. Quando iniciamos a pesquisa, propusemos que esses encontros na Secretaria fossem semanais, evitando um espaço de tempo muito grande entre os encontros, problema apontado na pesquisa de Maciel (2014).

A gente entra em contato, a gente discute, vê alguma coisa, mas isso é uma coisa que eu acho que falta, nos próprios HTPC, porque cada um trabalha do jeito que quer. Isso eu acho uma falha muito grande, isso já deveria estar acontecendo desde o primeiro ano. Porque cada um fez o currículo do jeito que quis, cada um fez uma aula do jeito que quis, e a gente vê que pessoas com ideias muito interessantes ali, que poderiam partilhar... Então um faz de um jeito, outro faz de outro, um tem uma ideia de um jogo assim, uma ideia de um exercício assim... E isso não é... Não está ali, todo mundo fazendo mais ou menos a mesma coisa, ou dando as suas opiniões, mostrando a sua realidade, as suas experiências. Então, isso é uma coisa que eu sinto bastante falta (Entrevista P3 – 24/11/2016).

Na fala de P3, evidencia-se que o trabalho desenvolvido na rede municipal de Rio Claro/SP não era consoante. Outros professores participantes da pesquisa também consideravam que essa falta de unidade era um problema na rede e P5 sintetiza, em sua entrevista, as necessidades desse grupo de professores:

Então, eu acho que seria legal a gente ter uma orientação. Eu acho que falta mais troca de experiência entre os professores, mas aí fica a questão do tempo também, que é muito restrito. Que mais? E todo mundo trabalhar de maneira igual, para que haja... Para que todo mundo converse igual, o aluno saia de um lugar, vá para outro, e dê continuidade no seu trabalho. Essas são as coisas que eu vejo que são mais necessárias. Então, acho que isso falta um pouco. Um pouco mais de diálogo entre os professores (Entrevista P5 – 23/11/2016).

Foi nesse sentido que, quando fizemos a proposta de desenvolver uma formação que partisse das necessidades e interesses dos professores, eles solicitaram a elaboração de diretrizes locais para a condução do ensino de Língua Inglesa no município. E são as impressões dos professores acerca desses momentos, nos quais eles discutiam a elaboração dessas orientações, que nós apresentamos e analisamos na próxima seção.

### **Reflexões dos professores acerca dos momentos formativos vivenciados.**

Durante os grupos focais, conversávamos muito acerca da experiência de participar de uma formação embasada em perspectivas participativas e colaborativas, na qual os professores assumiam a responsabilidade pelo próprio processo formativo.

As colocações dos professores nos permitiram identificar alguns pontos de reflexão, sendo o primeiro deles, o que é ensinar Inglês para crianças na rede municipal de Rio Claro/SP.



A princípio, havia a compreensão de que, ensinar a Língua Inglesa para crianças, era ensinar vocábulos de forma isolada. Tal prática, embasada na abordagem tradicional de ensino de línguas, também foi observada por Rampim (2010) em seu estudo, tendo em vista que os alunos não utilizavam a língua socialmente, ficando as práticas de linguagem restritas ao trabalho com palavras soltas, com o objetivo de revisar o vocabulário estudado. No contexto que investigamos, tal concepção, que reflete a maneira como a maioria dos professores investigados foi formada (PAIVA, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; 2012; MONTEIRO, 2011), foi reforçada, pelo que podemos observar na fala dos professores, pelo modo como o ensino foi organizado a partir de sua implantação naquele contexto:

P1 - Porque da forma com que foi apresentado da primeira vez, o currículo... O que ele enseja? Que a gente faça lista de palavras. Separe campos semânticos e fique lá. Animais, frutas...

P4 - Para os quartos anos era.

P1 - Né? Tirando da cartola todas as frutas...

P6 - Soltas...

P8 - Tudo solto...

P1 - Nós estávamos trabalhando dessa forma, por quê? Porque o conteúdo, a princípio, ele foi enviado para nós dessa forma. Ele...

P6 - Depois de uma reunião, né P1? Teve uma reunião inicial em 2013...

P1 - Ele chegou para nós assim.

P4 - Eu lembro daquela reunião que nós fizemos e sistematizamos um pouco mais.

P8 - Eu me via numa situação difícil, porque a coordenadora falava assim: "Tá", aí fazia aquelas perguntas que a P faz: "Mas por que você vai dar? Por quê? Pra quê? Qual o significado disso para ele?". Então, isso te leva à reflexão e naquele momento eu não sabia...

(Grupo Focal 1 - 12/12/2016).

O diálogo acima foi transcrito do primeiro grupo focal e evidencia a forma como a inclusão do ensino de Língua Inglesa para crianças havia sido pensada no momento de sua implementação no município. O ensino de vocabulário de forma descontextualizada remete a uma visão tradicional de ensino, que considera a língua como um conjunto de estruturas que podem ser aprendidas se forem exaustivamente praticadas. Apesar das discussões acerca do caráter sociocultural da aprendizagem e da língua como “[...] um sistema integrado, holístico de comunicação e de reflexão, meio e reflexo de uma cultura” (SCARAMUCCI, 2006, p. 59), práticas tradicionais ainda são recorrentes nas salas de aula, fazendo com que as aulas de Língua Inglesa para crianças nem sempre se orientem pelos caminhos que a literatura tem apontado como desejável nesse contexto.

No diálogo abaixo, transcrito após a realização do segundo grupo focal, os professores refletem acerca das estratégias que podem ser utilizadas no ensino de Língua Inglesa para crianças:

P8 - Bom, eu não sabia usar outra estratégia, senão a lista de palavras e trabalhar com textos. Eu precisava disso para eu manter a aula. E, até então, meu olhar era que, realmente, isso era a base. Com o curso, mudou meu olhar, mudou minha postura e meu jeito de dar aula. Então hoje, por isso que eu falei, através das dinâmicas, das brincadeiras, dos jogos, eu percebo que eles aprendem tanto quanto... Não que eu tenha deixado de incluir algumas coisas, mas melhorou, ampliou... Eu não sabia trabalhar com jogos, com divisão de grupos na classe, porque eu não tinha tido essa experiência... E até então, eu também tinha medo de me arriscar, porque você sabe, você viu que as classes são difíceis... Tem classe que é quase impossível você trabalhar algumas estratégias. E eu perdi esse medo. Então, por mais difícil que a classe seja, hoje, eu trabalho com todas as classes, as estratégias iguais para todas, não deixo mais de fazer. A essa classe não dá pra dar maquete porque vai fazer bagunça... Vai fazer bagunça, mas vai sair. Você vê cada trabalho lindo que está saindo. Tá saindo, do jeito deles, mas está saindo. Então, é, eu aprendi muito, eu perdi esse medo. Então, para mim tem sido muito bom. Mudou, né? Mudou minha postura, meu jeito de trabalhar.

P1 - Os conteúdos continuam sendo colocados, no entanto sob a égide de outra visão estratégica. Outra forma pedagógica.

P8 - Exatamente.

P1 - A gente continua dando animal, flor, fruta, seja o que for, mas, agora, contextualizado. Os alunos têm mais facilidade, a gente não fica só na decoreba daquilo e na cobrança de vocabulário, mas eles constroem já orações, eles já conseguem falar alguma coisa, acho que isso melhorou muito. Eu vejo que, depois do curso, eu sou outra professora. Também porque, quando eu deixei a direção e comecei a dar aula, completamente tradicional, com aquela gramática sendo colocada, com ponto, na lousa, pra estudar e decorar... Isso era na minha época. Hoje a coisa já ficou mais agradável, flui melhor. As crianças dão menos trabalho em sala de aula, aprendem um pouquinho mais, gostam um pouquinho mais do inglês e a gente não assusta tanto. (Grupo focal 2 - 22/05/2017)

Na fala de P1, podemos observar que as mudanças nas estratégias de ensino parecem ter implicado na participação e aprendizagem dos alunos em sala de aula. Além disso, os professores participantes da pesquisa, que antes sentiam-se isolados, constituíram um grupo, uma comunidade profissional docente (NÓVOA, 2017), com o objetivo era instituir diretrizes para o ensino de inglês nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos das escolas públicas do município, mas também de compreender a natureza do próprio trabalho e definir os rumos da própria formação:

P2 - É aquilo que você falou, a gente se aproximou mais. Na verdade, eu era um que não sabia o nome de todo mundo.

P1 - É, eu também.

P8 - É. A gente se sente um grupo.

P - Então, teve essa questão da aproximação do grupo. E de certa forma, de criar um laço, né?

P5 - Ah, sim. Eu acho que até foi... o legal é que o grupo diminuiu e a própria disposição, eu acho, facilitou a discussão e a troca de ideias. Acho que tem todo um contexto, físico inclusive, desses encontros. Eu achei que foi bem legal. Mas essa questão das discussões, da troca de ideias, isso é bacana.

P2 - Provavelmente por isso que a gente não sabia o nome de todo mundo, né?

P3 - Não, mas a gente não trazia a tona essas discussões que a gente traz aqui...

P5 - Não, não havia discussão. Não havia. Era uma opinião, alguma coisa...

P3 - De opinião, de aula mesmo, em si. Eram assuntos que...

P5 - Eram coisas que, inclusive, às vezes, não tinham nada a ver.

P2 - É.

P3 - Nada a ver, né?

P5 - Não era da nossa área.

P5 - Mas eu acho assim, essa troca de ideias foi legal, entendeu? Permitiu essa interação, eu acho que a gente cresceu muito, né? Profissionalmente...

P1 - Esse companheirismo, que...

P4 - Eu falei, tanto para o bem, quanto para o mal. Porque quando você tinha algum problema, você falava: "Nossa, estou fazendo alguma coisa errada... que ali não funciona, que ali não vai... Eu tento, mas eu não sei... O que que eu estou errando?". Ai você tem essa troca: "Olha, aquele lá não funcionou, aquele lá também não vai... Porque a sala, assim, assim, assim...". Você fala: "Nossa, eu sou normal".

P6 - Isso é verdade.

P4 - Você vê o que acontece com os outros também, não é só você que esta errando, não é só você que está tentando e não está funcionando. (Grupo focal 2 - 22/05/2017)

Nesse diálogo, P5 menciona que a própria forma de organização da sala para a realização dos encontros formativos, todos sentados envolta de uma mesa, favoreceu o diálogo e, assim fortaleceu o grupo. A possibilidade de partilhar ideias e experiências, bem como angústias e frustrações foi o que mais incentivou os professores a participarem das reuniões, conforme também constatado no trabalho de Maciel (2014):

P4 - Esse ano foi muito bom, porque com essas conversas que a gente teve aqui, eu pelo menos aproveitei muita coisa de vocês... Muita coisa que vocês falavam: "Ah, eu fiz isso" e eu achei sensacional. E eu não tinha pensado nisso. E a gente não tinha nenhum momento que a gente pudesse trocar essas experiências. Para mim foi muito bom.

P8 - E saber que a minha angústia é a sua, é a sua, é a sua...

P4 - Eu sou mais ou menos normal, né?

P8 - Porque chega uma hora que você se sente sozinha numa ilha, mesmo.

P4 - O problema não é só a gente, eu diria, né?

P - Não é só a gente e nem só com a gente.

P1 - É... Eu gosto muito de vir para cá e não ter que ir para o HTPC, porque no HTPC a gente fica muito isolado. E aqui, pelo menos, a gente discute o Inglês... (Grupo Focal 1 - 12/12/2016).

A constituição desse grupo fez com que os professores se sentissem mais seguros e passassem a lutar por seu espaço nas escolas e na rede. P8 relata, no terceiro grupo focal, uma experiência no HTPC de sua escola:

P8 - Uma coisa que ocorreu, em um dos HTPCs, eu tive a oportunidade de expor a Sequência Didática, a forma como eu iria trabalhar esse ano. Até por conta de pedir material de um ano para o outro... Eu expus no momento do HTPC com todos os professores o que era dado. Porque tinha professores que ai falaram: "Nossa, P8, eu não sabia que você trabalhava gêneros. Eu não sabia o que você trabalhava".

P - Isso na escola?

P8 - Na escola. No HTPC. Então, eu achei isso muito positivo, porque as professoras de terceiro, de segundo ano não tinham ideia do que a gente realmente trabalhava. Agora, quando eu tive a oportunidade de expor no HTPC para os outros professores a forma de trabalho, mudou o olhar... Pelo menos dos professores

P8 - Eu estou muito positiva.

P - E o que você espera, P8?

P8 - Eu espero que agora, nós, com o amadurecimento que houve na nossa formação, a gente conquiste, cada vez mais o nosso espaço dentro da escola. Não é só dentro da sala de aula. É dentro da escola. É com a monitora, é com a servente, é na secretaria, porque sempre o professor de Inglês era deixado de lado. Então, hoje, eu já tenho voz dentro da escola. Isso eu percebo. E foi uma conquista. Uma conquista diante do nosso curso, porque eu também era muito, vamos dizer assim, submissa. Eu também, quando eu entrei, eu não sabia qual era o meu lugar. Então, eu aceitava tudo o que me mandavam por conta de eu também não saber qual era o meu lugar dentro. Hoje eu sei. Hoje o olhar é de igual com os colegas de trabalho. Então, eu acho que só tem a melhorar. Só crescer.

P - E os outros? Quais são as expectativas? P7, na coordenação? Os demais...

P7 - A minha expectativa é parecida em questão um pouco com a da P8, que é... Deixa eu achar a palavra... O ensino da Língua Inglesa realmente ser parte da rede mesmo... Mas parte efetiva, como é a alfabetização, como é... Esse reconhecimento mesmo. Sei lá, vamos colocar assim...

P4 - Importância.

P7 - Essa importância.

P1 - Somos parte da grade curricular, mesmo. Não somos aparte.

P7 - Eu acho isso. E eu vejo assim, uma coisa... Expectativa... Eu já estou vendo... Essa imposição do grupo. Ser reconhecido mesmo. O professor como professor de Língua Inglesa, não como alguém que está lá, vamos dizer, como um monitor, um recreador das crianças. Não, professor, professor. Alguém que tem todas as habilidades. Eu vejo isso e acho que está indo para mais ainda. Eu estou falando porque eu estou ouvindo dentro da secretaria, em relação a isso. (Grupo focal 3 - 04/06/18)

Quando os professores têm a possibilidade de socializar suas experiências, passam a compreender melhor o que é ensinar Inglês para crianças e, conseqüentemente, sentem-se mais seguros. Essa segurança os leva a ganhar espaço nas escolas e na rede como um todo. Nesse momento, P7 estava ocupando a posição de Coordenadora da área de Linguagens da rede municipal de ensino de Rio Claro/SP. E é dela que alguns professores cobram uma postura de, finalizada a formação, manter a natureza participativa e colaborativa dos futuros HTPCs na Secretaria Municipal da Educação, como podemos observar na fala de P5 durante o segundo grupo focal.

P5 - Eu acho que aí, eu acho que fica até uma ideia, eu sei que... Na verdade, eu não posso falar que não tem a ver com o encontro, porque tem. Fica uma ideia, como o encontro está acabando hoje - chora P4 (risos) - para os nossos próximos encontros, P7. Essa troca, esse diálogo e essa troca de experiências... (Grupo focal 2 - 22/05/2017)

Também é P5 quem, em outro momento, menciona a importância de divulgar o trabalho realizado entre os demais professores da rede, tornando o grupo ainda mais coeso. Nessa perspectiva, os próprios professores participantes da formação ficaram responsáveis por formar seus pares.

As colocações dos professores nos permitiram identificar reflexões acerca do que era ensinar Inglês para crianças na rede municipal de Rio Claro/SP; de como a Língua Estrangeira poderia ser ensinada; de como mudanças nas estratégias de ensino podem impactar o envolvimento e a aprendizagem dos alunos; da importância da socialização entre os professores; e da constituição de uma comunidade profissional docente (NÓVOA, 2017). A formação dessa comunidade profissional docente permitiu que os professores começassem a ganhar espaço dentro das escolas e da rede municipal de ensino, sendo reconhecidos pelo trabalho desenvolvido, bem como lutando pela continuidade da formação que estava sendo realizada, mas agora, sendo eles os responsáveis pela condução do processo.

Por fim, também se observou que a mobilização dos saberes profissionais valorizou os saberes relacionais, assim como os saberes situados no contexto de trabalho (TARDIF, 2002) e o próprio desenvolvimento profissional docente.

### **Algumas considerações**

Neste artigo, exploramos alguns dados coletados por meio de entrevistas e grupos focais, com o intuito de apresentar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca dos momentos formativos, verificando, assim, a viabilidade de formações embasadas em perspectivas colaborativas e participativas, que buscam favorecer o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos.

Quando iniciamos os momentos formativos, sabíamos que havia uma lacuna na formação inicial dos professores, no que se referia ao ensino de Língua Estrangeira para crianças, e que a Secretaria da Educação não havia disponibilizado, até por falta de formadores específicos na área, formações voltadas especificamente para esse contexto. Imaginávamos, com base em estudos realizados por outros pesquisadores, que os professores sentiam falta de uma formação que tivesse como foco o ensino de Inglês para crianças e a forma como fomos recebidos pelo grupo de professores comprovou a necessidade que esses profissionais tinham de terem seu trabalho amparado.

Foi um longo processo de conhecer esses profissionais e de possibilitar momentos para que eles também se conhecessem e se compreendessem como um grupo. A partir dessas discussões, foi preciso discutir e compreender quais eram as reais necessidades desse grupo para, então, fazer uma proposta em que os professores, mediados pela formadora, se responsabilizassem pelo seu processo formativo, interagindo com seus pares e construindo o ensino de Língua Inglesa na rede municipal de Rio Claro/SP.

A proposta foi bem aceita pelos professores e eles compreenderam sua responsabilidade nesse processo, conforme podemos observar na entrevista de P8:

P8 - Por exemplo, esse curso que nós estamos fazendo. Isso para mim é um ponto de mudança a partir de agora. Não tem como eu falar: "Eu não sabia". Estou errando porque não sabia. Até hoje, isso a gente justifica. Eu estava errando porque eu não tinha essa visão, não tinha esse olhar, não tinha esse estudo. Hoje, a gente consegue enxergar através desses cursos, que tem alguém olhando por nós, então a gente não está mais sozinho. Porque a sensação que eu tinha, era de estar sozinha, cada professor com sua dificuldade, se vira como pode. Hoje não. (Entrevista P8 – 02/12/2016).

Assim, tendo em vista a insatisfação dos professores com a forma como suas formações eram conduzidas, bem como os as contribuições que relataram no que se refere à possibilidade de aprendizagens a partir, principalmente, das partilhas de experiências e da construção de um trabalho, no qual se constituíram como uma comunidade profissional docente, esperamos que essas experiências instiguem outros municípios a investirem em propostas formativas que favoreçam o desenvolvimento profissional docente e que inspirem os profissionais que já desenvolvem esse tipo de trabalho a compartilharem as suas experiências.

O ensino de Inglês para crianças já é uma realidade em nosso país, mas é preciso lutar para que todas as crianças tenham direito a aprendizagem de Línguas Estrangeiras e para que todos os professores que atuam nesse contexto tenham acesso a formações significativas, que contribuam para seu processo de desenvolvimento profissional.

### **Referências bibliográficas**

ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de. O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen. In: MONTEIRO, D. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Alguns Contextos Brasileiros**, Araraquara, n. 6, 2004. p. 35-69.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 77, p. 53-61, 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2017.

AQUINO, A. L. de; TONELLI; J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. In: **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 4, p. 58-76, dez. 2017.

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

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 26 de julho de 2012.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002179.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC/CNE, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 01 de setembro de 2018.

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

GAUTHIER, C. et al., **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1998.

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

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

LIMA, A. P.; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Língua Estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente Campinas: Pontes, 2010, v. 7, p. 187-202.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 4. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>>. Acesso em: 29 de março de 2018.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. N. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. In: **Revista brasileira de Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, abr./jun. 2011.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MONTEIRO, D. C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K. A., et al. **A formação de professores de línguas: novos olhares - volume I**. Campinas: Pontes, 2011, v. 11, p. 17-30.

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

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

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

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em 06 de dezembro de 2017.

PAULINO, E. S. **Formação Continuada de professores de inglês da rede pública: uma proposta de produção de atividades baseadas em corpora**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Orgs.). **O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões**, Porto Alegre, 2004. p. 19-42.



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

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Altera dispositivos da Lei Complementar no 24, de 15 de outubro de 2007, que instituiu o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. **Lei Complementar no 070**, de 31 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.rioclaro.cespro.com.br/geraPDF.php?pasta=9320/2012/Lc0070>. Acesso em: 11 de junho de 2018.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Estabelece diretrizes para a organização curricular da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2013. **Resolução SME- 002**, de 30 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000453/matrizcurricular.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

RIO CLARO. Secretaria Municipal da Educação. Estabelece diretrizes para a organização curricular da educação infantil e do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2014. **Resolução SME- 006**, de 06 de fevereiro de 2014. Disponível em: [http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000748/Resolu%C3%A7%C3%A3o006\\_MatrizCurricular.pdf](http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000748/Resolu%C3%A7%C3%A3o006_MatrizCurricular.pdf). Acesso em 20 de outubro de 2015.

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

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

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

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

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

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre

formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n.1, p. 223-246, 2011.

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

SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Duas décadas do curso de letras na UNEMAT/SINOP: reflexões acerca da formação de docentes de língua inglesa. **Contexturas**, n. 24, p. 154-170, 2015.

SCARAMUCCI, M. V. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (Org.). **Ensinoaprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006. p. 49-64.

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

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

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

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010, v. 1, p. 225-234.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. In: **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 2, n. 15, p. 457-480, dez. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.