

## O ESTUDO DE CASO DE UM PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: O ESPECTRO DE UMA FORMAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA OS PROFESSORES

Emanuelle Perissotto de Assis<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo, baseado nos resultados de uma pesquisa de dissertação de Mestrado, tem por objetivo apresentar a análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de língua inglesa do projeto *Early Bird* – programa resultante de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o Ministério da Cultura e Educação da Holanda – cujo objetivo era introduzir a língua inglesa para alunos do 1º ao 5º anos de algumas escolas públicas estaduais paulistanas. Apoiado nos conceitos de saberes docentes e de profissionalização do ensino (TARDIF, 2001, 2013a, 2013b; SHULMAN, 1986; entre outros), um dos eixos temáticos discutidos na dissertação é aqui apresentado: as impressões dos professores quando esses tomaram conhecimento do projeto e de sua proposta metodológica. As discussões analisam como esses docentes se relacionaram com a (pouca) informação que lhes foi dada sobre o projeto e investigam as consequências que o suposto método acarretou para suas práticas. Dessa forma, por meio de perspectiva qualitativa, tendo por procedimento metodológico o Estudo de Caso, o debate então proposto aponta para um retrocesso na profissionalização docente na área do ensino e aprendizagem da língua inglesa para crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua inglesa para crianças. Profissionalização docente. Formação de professores.

**ABSTRACT:** The purpose of this study, which is based on the results of a Master thesis, is to present the analysis of semi-structured interviews conducted with educators of the English language involved in the *Early Bird* project, a partnership between the São Paulo State Secretary of Education and the Ministry of Culture and Education of Netherlands to introduce English to first- through fifth-year students at public schools in São Paulo state. Upheld by concepts of *Teachers Knowledge* and the *Professionalization of Education* (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2001, 2013a, 2013b), the thematic axis of this study is the impression held by educators when they first discovered the project and its proposed methodology. Discussions analyze how they relate with the (little) information provided about the project and investigate consequences the supposed method had on their practices. Thus, from a qualitative perspective and using the methodological procedures of case studies, the proposed debate points to the regression in the professionalization of education in English Language Learning for children.

**KEYWORDS:** English for children. Professionalization of education. Teacher education.

### Introdução

A oferta do ensino da Língua Inglesa para Crianças (LIC) no Ensino Fundamental I cresce consideravelmente em escolas de todo o país. Essa realidade, que em sua maioria pode

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: [emanuellep.assis@gmail.com](mailto:emanuellep.assis@gmail.com)

ser encontrada em escolas particulares e cursos livres de idioma, também é notada em significativos números de iniciativas em escolas públicas (TONELLI; PÁDUA, 2017). Este trabalho – baseado nos resultados de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado que teve como objetivo analisar, discutir e descrever as dinâmicas de implementação de uma dessas iniciativas (o projeto *Early Bird*) – procura trazer um recorte da análise de dois dos desdobramentos desse projeto discutidos na Dissertação: o papel ocupado pela (falta de) formação de professores em seu contexto específico e as consequências dessa situação para os docentes.

Para tanto, valendo-se do resultado de dez entrevistas semiestruturadas realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2017 com professores e ex-professores do projeto, o presente texto focaliza a discussão em um dos eixos temáticos da Dissertação: “As impressões dos professores quando esses tomaram conhecimento do projeto e de sua proposta metodológica”. Tal eixo visou, primeiramente, identificar as impressões/sentimentos relatados pelos professores nas entrevistas quando esses receberam informações a respeito da proposta metodológica do projeto e, depois, analisar de que maneira a prática desses docentes foi construída com base nas informações que lhes foram dadas.

Como arcabouço teórico, os dados coletados entre os participantes das entrevistas (sempre tendo suas identidades dispostas em pseudônimos) foram analisados à luz dos conceitos de *saberes docentes* de Shulman (1986) e *profissionalização do ensino* de Tardif (2001, 2013a, 2013b). O objetivo da reflexão foi discutir acerca das situações enfrentadas pelos professores do caso *Early Bird* quando precisaram recorrer aos seus saberes docentes para o desenvolvimento de suas práticas profissionais e, também, refletir sobre a importância tanto da formação inicial quanto da continuada para a construção desses saberes.

Dessa forma, cabe aqui destacar que a oferta de uma Língua Estrangeira nos anos iniciais brasileiros foi instituída pela Resolução nº 7 em 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/ 2010) sem estabelecer, contudo, caráter compulsório. Mesmo que a resolução tenha representado um avanço em termos legais para a oferta de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC), ela o fez de maneira optativa e descentralizada, cabendo aos municípios ou estados responsáveis a escolha de ofertarem ou não a disciplina em seus currículos. Além disso, a resolução não aborda objetivos claros e/ou diretrizes norteadoras teórico-práticas para o ensino e aprendizagem das LEC, o que complexifica um cenário já muito intricado em que o modo como essas aulas são ofertadas nas salas de aula do país e a maneira como os professores são

ou serão formados para atuarem nesse espaço<sup>2</sup> ainda se encontram abertos e às voltas com tardias legitimações.

Nesse cenário, como resultado da não oficialização da LEC na Educação Básica brasileira, iniciativas alternativas – e muitas vezes não universitárias – surgem a fim de sanar a demanda pela LIC nas escolas, caracterizando-se por fornecer suas próprias formações e métodos. É o caso do projeto *Early Bird*.

Dessa forma, este trabalho inicia-se com um breve resumo sobre o que de fato foi o projeto *Early Bird* e como ocorreu a sua implementação em algumas escolas da rede pública estadual de São Paulo. Depois, em um segundo momento, o texto discorre sobre a análise dos dados coletados na Dissertação de Mestrado para, enfim, abrir-se às discussões sobre saberes docentes e profissionalização do ensino.

### **O projeto *Early Bird***

A história do projeto *Early Bird* pode ser contada por duas facetas: a documentada e a não documentada. Em dados documentais, as notícias veiculadas sobre a implantação da LIC na rede pública estadual paulista podem ser encontradas no *website* da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (a SEE-SP), em resoluções disponíveis em Diários Oficiais e nas videoconferências transmitidas pelo portal “Rede do Saber”<sup>3</sup> da SEE-SP. Já os dados não documentados são resultados das entrevistas realizadas com os professores do projeto e estão relatados na próxima seção deste estudo.

Oficialmente, de acordo com o *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), quando anunciado em 2013 como fruto de uma promissora parceria<sup>4</sup> entre a SEE-SP e o Ministério da Educação e Cultura da Holanda, o projeto *Early Bird* representava um importante passo para o ensino e aprendizagem de LEC em escolas públicas brasileiras. Sendo a rede de escolas estaduais paulista a mais extensa do país, a oferta da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I não só alcançaria, naquele primeiro ano, aproximadamente 8 mil crianças de todo o estado<sup>5</sup>, como também incluiria a disciplina inédita em seu currículo contando, ainda

---

<sup>2</sup> Visto que, em geral, a graduação em Letras não oferece disciplinas de capacitação específicas para os anos iniciais, os professores de LIC carecem de enfoque metodológico para desenvolverem seus trabalhos (SANTOS; BENEDETTI, 2009).

<sup>3</sup> *Website* disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>

<sup>4</sup> Reportagem disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-lanca-projeto-piloto-para-ensinar-ingles-a-partir-dos-6-anos-em-escolas-estaduais/>. Acesso em: 11 de ago 2019.

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: <https://exame.abril.com.br/brasil/alunos-de-6-anos-terao-acesso-a-aula-de-ingles-em-sp-2/>. Acesso em: 09 de set 2019.

segundo o *site*, com a assessoria da Universidade de Ciências Aplicadas de Roterdã (RUAS)<sup>6</sup>. Por meio da chamada “metodologia” *Early Bird* holandesa, o objetivo do projeto era desenvolver as habilidades de *Listening, Speaking e Comprehension* de forma oral, lúdica e contextualizada nos alunos do 1º ao 5º anos de 10 primeiras escolas-piloto selecionadas da rede.

Durante a cerimônia de lançamento do projeto realizada na EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores da rede estadual de São Paulo) em novembro de 2013<sup>7</sup> e transmitida pela Videoteca da “Rede do Saber”, o então Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald, apresentou e justificou a contratação da “metodologia” holandesa por considerar o país europeu “uma referência no ensino de uma segunda língua logo na infância” (informação verbal, 2013)<sup>8</sup>. Ainda na ocasião, através de uma transmissão via *Skype*, o diretor do Centro *Early Bird* da Holanda, Karel Philippsen, anunciou que “*Early Bird* não era um método, mas sim uma metodologia” (informação verbal, 2013) e, por isso, de acordo com ele, poderia ser adaptada à realidade e ao contexto escolar brasileiros.

Após sua inauguração em 2013, em janeiro de 2014 a primeira resolução do projeto *Early Bird* foi divulgada. A SE-3 de 16-1-2014 estabeleceu novas diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais e instituiu que tanto as escolas que já possuíam o projeto nas grades curriculares quanto as que o receberiam em 2014 (46 novas unidades) deveriam continuar desenvolvendo-o. Cabe ressaltar que a resolução utilizou a denominação *Early Bird* – “Língua Inglesa – Early Bird” (SÃO PAULO, 2014) – para especificar que as aulas de LIC da rede aconteceriam de acordo com a “metodologia” europeia.

A partir dessa primeira resolução, foi publicada uma segunda (a SE-29, de 28-5-2014) que declarava, de acordo com o Artigo 1º, que as aulas de LIC deveriam acontecer mediante “metodologia específica”, com o objetivo de proporcionar ao aluno “a utilização de várias estratégias para avançar na aprendizagem do referido idioma” (SÃO PAULO, 2014, grifo nosso).

O professor responsável pela disciplina deveria, de acordo com a SE-29, “planejar e desenvolver com os alunos *atividades diferenciadas, vinculadas à proposta pedagógica do Projeto, à programação curricular e ao repertório indicado para os alunos dos anos iniciais*”

---

6 Informações sobre a assessoria da RUAS estão disponível no mesmo link da nota de rodapé 2.

7 A cerimônia de lançamento foi veiculada em sites da imprensa como a revista “Exame”, ressaltando a parceria entre os países. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/alunos-de-6-anos-terao-acesso-a-aula-de-ingles-em-sp-2/> Acesso em: 09 de set 2019.

8 Todas as declarações relatadas neste trabalho são retiradas e transcritas das transmissões dos encontros que estão disponíveis no *site* <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>

(SÃO PAULO, 2014, grifos nossos)<sup>[1]</sup> e, também, “*promover e executar ações inovadoras, que incentivem a aprendizagem da Língua Inglesa*.” (SÃO PAULO, 2014, grifos nossos).

No Artigo 2º dessa resolução foi também estabelecido os materiais pedagógicos necessários para o desenvolvimento do projeto *Early Bird*, ainda que não especificasse claramente no que consistiam esses materiais e qual órgão seria o responsável por disponibilizá-los: “*I - Guia de Orientações Didáticas para o professor; II - acervo de livros de literatura infanto-juvenil; e III - recursos auditivo-visuais*”. (SÃO PAULO, 2014, grifo nosso). Além disso, a resolução especificava que o docente habilitado para trabalhar com as aulas de LIC deveria apresentar

“[...] *disponibilidade para participar do processo de formação específica, planejamento e avaliação do Projeto*, tanto na unidade escolar, durante as horas de trabalho pedagógico coletivo, quanto em nível central e regional, em dias, locais e horários previamente definidos por esta Pasta, sob orientação de professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino” (SÃO PAULO, 2014, grifos nossos).

Destarte, seguindo as exigências dessas resoluções, o projeto *Early Bird* teve três momentos que foram considerados pela SEE-SP “formativos” para a “metodologia” do projeto. Todos estão disponíveis no portal “Rede do Saber” e são aqui relatados por meio de transcrição.

O primeiro deles ocorreu em setembro de 2014 (quase um ano após o primeiro encontro) na EFAP. Nesse dia, após uma retrospectiva dos aspectos pedagógicos do projeto e de compartilhamentos de atividades que se enquadrariam em suas especificidades, os professores presentes levantaram questões a respeito do material didático, currículo e propostas pedagógicas relatados em resolução que ainda eram inexistentes; oficialmente, a SEE-SP não havia disponibilizado nenhum deles para o desenvolvimento do projeto.

Posteriormente, em maio de 2015 (quase 9 meses após a reunião de 2014 na EFAP), o segundo encontro sobre o projeto *Early Bird* aconteceu por meio de uma videoconferência realizada pela plataforma *online* da SEE-SP “Rede do Saber”. O objetivo da transmissão foi compartilhar “boas práticas” que estavam ocorrendo em escolas que já possuíam o inglês nos anos iniciais desde 2013, de maneira a auxiliar as novas que tinham acabado de recebê-lo (no ano de 2015, a oferta da LIC na rede totalizou 73 escolas). Nessa videoconferência, a SEE-SP, representada por uma das técnicas CEFAI (Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais), destacou o que seria aceitável “dentro da concepção de ensino da rede estadual de São Paulo” para o desenvolvimento das aulas do projeto: “*Erros e acertos. O erro é uma oportunidade de aprendizagem para o professor e para o aluno. Nós não podemos ter medo do erro (...). O erro é uma oportunidade de aprendizagem para nós*” (informação verbal, 2015, grifo nosso).

Por fim, de acordo com os documentos oficiais sobre o projeto *Early Bird* até o presente momento, o terceiro “momento formativo” ocorreu também por videoconferência via “Rede do Saber” em 18 de março de 2016. Naquele ano, as aulas de LIC atingiram 203 escolas e 53 mil alunos, não havendo mais informações a respeito de outras expansões. Uma das novidades dessa videoconferência foi, paradoxalmente, que o ensino de inglês nos anos iniciais da rede paulista destituía-se como projeto e se regularizaria como uma disciplina oficial da parte diversificada fixa e obrigatória de todas as escolas que o continham na grade curricular<sup>9</sup>. Assim, a partir daquele momento, a oferta da LIC na rede seria chamada de “Língua Inglesa nos anos iniciais” e não mais “projeto *Early Bird*”.

Passada a videoconferência de 2016, não há informações oficiais a respeito de outros “momentos formativos” divulgados ou realizados pela SEE-SP. A partir da notícia que o projeto *Early Bird* tinha sido finalizado, as aulas de LIC da rede estão, aparentemente, acontecendo sem respaldo de formação específica e continuam sem materiais e documentos oficiais.

### **O espectro de uma formação**

De acordo com Tardif (2013a, p. 558, grifos nossos), uma profissão pode ser definida pela “[...] existência de *uma base de conhecimentos científicos que sustenta e legitima os julgamentos e os atos profissionais*”, adquirida através de uma “*formação universitária de alto nível intelectual que exige atualizações frequentes*”, visto que “*formação contínua e aperfeiçoamento são considerados como obrigações profissionais*”. Em outras palavras, na visão do autor, tanto a formação inicial quanto a continuada se constituem como requisitos essenciais para que uma ocupação se estabeleça integralmente como profissão.

Todos os dez professores entrevistados indicados neste trabalho possuem formação inicial em Letras e já eram professores de inglês antes mesmo de entrarem no projeto. Dos dez, quatro possuem cursos de pós-graduação (dois Mestrados na área da Linguística e duas Especializações na área da Educação) e dois têm uma segunda graduação (Pedagogia). Ou seja – de acordo com as definições de Tardif (2013a) para profissão – todos os participantes dessa pesquisa podem ser considerados detentores de uma área de conhecimento e/ou especialização em sua totalidade.

Todavia, é importante destacar que, entre pesquisadores da área (ROCHA, 2006, 2007; SANTOS, 2005, entre outros), já é máxima que a formação do professor de LIC se diferencia

---

9 Informação veiculada na videoconferência. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/> Acesso em: 23 de set 2019.

da formação do professor de Língua Inglesa para outros segmentos da Educação Básica, principalmente quanto aos *saberes docentes* desenvolvidos e necessários: os objetivos do ensino de LIC, o conteúdo a ser ministrado, as metodologias de ensino e as melhores formas de avaliação são alguns exemplos dessa diferenciação.

Dessa forma, sendo a graduação em Letras voltada para a formação do professor a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, os professores do projeto *Early Bird* aqui relatados encontraram-se atados a um impasse: mesmo com experiência na área e alguns declarando-se satisfeitos com o nível de domínio linguístico do idioma, a eles faltava aquilo que Tardif (2013b) denomina como outros “aspectos do trabalho pedagógico”: “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas *uma* condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico” (TARDIF 2013b, p.120, grifo nosso).

Assim, parecendo ciente dessa lacuna na formação de seus professores de LIC, a SEE-SP (como descrito na seção acima) assumiu um papel formativo em parceria com a equipe holandesa e divulgou em resolução que um dos pré-requisitos necessários para ser professor do projeto *Early Bird* seria participar de futuras formações realizadas pela rede. Entretanto, na história não documentada do projeto – aquela que se é contada através dos dados empíricos dessa pesquisa – a realidade narrada pelos professores entrevistados foi distinta da exposta nos documentos oficiais.

Durante as entrevistas, perguntas como “Você já ouviu falar do nome *Early Bird*?” ou “É de seu conhecimento que as aulas de inglês são baseadas em um método holandês de nome *Early Bird*?” revelaram o quão alheios estavam os professores a respeito da proposta metodológica do projeto e das formações da rede<sup>10</sup>.

Como exemplo, o depoimento da professora Margot reforça essa situação: “Pesquisadora: Você conhece o método *Early Bird*?<sup>[1]</sup> Margot: Na realidade, não. Nunca ouvi falar desse nome. A única coisa que sei é que são aulas diferenciadas e orais” (informação verbal, 2017). O mesmo pode ser notado na voz de outra professora, a Selena: “Não conheço. O que eu sei é que a coordenadora me falou que durante as aulas eu só poderia falar em inglês. Foi me passado também que não poderia ter escrita” (informação verbal, 2017). A docente Valentina, por sua vez, relatou sua situação: “Me foi dito esse nome, porém não recebi muitas informações. Me disseram que existia um projeto chamado *Early Bird* [...] e resumiram como “aula de inglês para crianças pequenas” tendo que ter algo lúdico”.

---

<sup>10</sup> Todos os dados dos participantes descritos neste trabalho foram gerados a partir da transcrição de entrevistas semiestruturadas realizadas pela pesquisadora do estudo.

Ademais, além de duas professoras que estavam no projeto desde 2014, todos os outros oito entrevistados não participaram de nenhuma formação realizada pela rede; situação exemplificada na entrevista do professor Leandro: “*Pesquisadora: Você participou das formações desenvolvidas pela EFAP para professores do projeto Early Bird?*”<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>Leandro: Não, nem fiquei sabendo” (informação verbal, 2017).

Quanto aos recursos didáticos disponibilizados pela SEE-SP, a professora Diana, assim como as professoras Edna e Selenia, informou não ter recebido nenhum: “*Pesquisadora: Você teve algum tipo de recurso para desenvolver esse projeto?*”<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub>Diana: Não, não tive nenhum tipo de recurso, material didático ou norteamento pedagógico.” (DIANA, informação verbal, 2017). A saber, a única professora entre os dez participantes que declarou conhecer os documentos específicos do projeto *Early Bird* foi a professora Kelli. Em seu depoimento, Kelli se referiu aos documentos recebidos pelas escolas em 2014 e demonstrou conhecer um pouco sobre as especificações metodológicas da parceira com a Holanda. A exceção dela, nenhum professor relatou ter recebido algum tipo de documento/informação oficial sobre o norteamento teórico-pedagógico do projeto.

Dessa forma, de acordo com os depoimentos dos entrevistados, as conversas informais entre colegas da escola, coordenadores e, até mesmo, funcionários que atribuíam as aulas nas Diretorias de Ensino da rede estadual de São Paulo foram algumas das maneiras como oito desses professores tiveram conhecimento da proposta metodológica *Early Bird*.

Apesar da preocupação por parte do Estado de oferecer, a princípio, uma formação para seus professores, essa foi se desmantelando ao longo dos anos e anulando-se por completo após 2016. De fato, os encontros muito rápidos, esporádicos e anuais; a falta de informação e participação da equipe holandesa no que diz respeito a elaboração de um projeto pedagógico e curricular; a promessa de um material didático ainda inexistente; e a ausência de qualquer referência à assessoria da RUAS ou de qualquer outra universidade brasileira demonstram como a “formação tamanho único” (SILVA, 2015) do projeto *Early Bird* serviu apenas como uma justificativa para a parceria entre a SEE-SP e a Holanda, e como apenas o *espectro* dessa “formação” foi considerado suficiente para que os professores norteassem suas atividades e dessem conta da implementação da disciplina de LIC na rede.

Após quase quatro anos de sua implementação (2013 a 2016), a LIC continuou a ser tratada como uma disciplina “em construção”, que caminhava entre “acertos e erros”, marcada por documentos oficiais que estavam sempre “por vir”. O *espectro* da “metodologia” e da formação *Early Bird* resultou em grandes dificuldades para seus professores; tema da próxima seção.

### **As impressões dos professores sobre o projeto e o resultado de suas práticas**

Os *saberes docentes* desejáveis para o cumprimento de uma docência profissional, de acordo com Shulman (1986), são aqueles em que o papel do professor não consiste somente em entender como é o seu objeto de estudo, mas, indo além, compreender o porquê de ele ser da maneira como é, em quais bases ele afirma sua garantia, sob quais circunstâncias suas crenças pessoais e profissionais enfraquecem ou justificam esse objeto, de qual forma seria melhor abordá-lo e qual desses objetos ganharia centralidade ou posição periférica em suas aulas. Essa base de conhecimentos (em inglês, *Knowledge Base*) implica uma construção contínua e é formada por um corpo de conhecimentos, habilidades e disposições que podem ser adquiridos em contextos de formação inicial e continuada e também na experiência e vivência da área.

A saber, ao construir a *Knowledge Base*, Shulman (1986) propõe investigar tanto o conhecimento que os professores têm dos conteúdos disciplinares quanto o modo como esses se transformam no ensino, analisando a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas, as relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dispensado aos alunos. Dessa forma, o autor destaca três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular.

O “*subject knowledge matter*” – *conhecimento do conteúdo da matéria ensinada* busca compreensões acerca da estrutura da disciplina e da organização cognitiva da matéria objeto de estudo. Essa compreensão propõe avançar nos fatos e conceitos da disciplina e permite entender como os princípios fundamentais de uma área de conhecimento estão organizados. Através do “*subject knowledge matter*” o autor explica que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo como fonte primária do entendimento do aluno na relação com a disciplina (SHULMAN, 1986).

O segundo tipo de conhecimento é o chamado *conhecimento pedagógico da matéria ensinada* – o “*pedagogical knowledge matter*”. Esse conhecimento trata do modo como o professor formula e apresenta o conteúdo de maneira a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações, demonstrações etc. A partir desse conhecimento, o autor argumenta que ensinar é, antes de tudo, entender, e, por isso, considera o *pedagogical knowledge matter* um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. O ponto

central é – além de conhecer a disciplina por si mesma – conhecê-la para o ensino e, assim, elaborar formas pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos (SHULMAN, 1986).

O último conhecimento, “*curricular knowledge*” – *conhecimento curricular* – trata-se de conhecer o currículo como um conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas. Nesse conhecimento, a interdisciplinaridade curricular como atribuição profissional dos professores também é evidenciada por Shulman: o autor destaca a habilidade do professor em relacionar o conteúdo de um dado curso ou lição em tópicos ou assuntos a serem discutidos simultaneamente em outras disciplinas (SHULMAN, 1986).

Assim, em termos de *profissionalização* e construção de *saberes docentes*, os professores de LIC encontram-se frágeis em ambos aspectos. Mesmo possuindo uma profissão, os saberes profissionais adquiridos em suas formações iniciais e continuadas não parecem ser suficiente para dar conta das especificidades do público da disciplina. Além disso, no caso *Early Bird*, foi exigido aos professores corresponderem às determinações de um método que nunca foi de fato oficializado: nos dados das entrevistas, raros foram os docentes que conseguiram definir para além de “lúdico e oral” aquilo em que realmente consistia a proposta e a “metodologia *Early Bird*” e, quando perguntados sobre a participação em alguma formação da rede, a grande maioria relatou desconhecimento das que tinham sido realizadas, das possíveis recorrentes ou de notícias de atividades futuras.

Dessa forma, baseado na situação de pouco esclarecimento dos professores a respeito da proposta metodológica da rede, o eixo temático “as impressões dos professores quando esses tomaram conhecimento do projeto e de sua proposta metodológica” surgiu com o objetivo de, primeiramente, identificar a impressão/sentimento desses quando receberam as (poucas) informações sobre a suposta metodologia e, depois, analisar de que maneira a prática desses professores foi construída de acordo com o que lhes tinha sido informado.

Assim, partindo desse pressuposto, a pergunta “A partir do momento em que você foi informado sobre a proposta metodológica do projeto, quais foram as suas impressões ao saber que precisaria lidar com ela?” obteve respostas tais quais; “*Eu me considero chegando aqui totalmente de paraquedas*” (MARGOT, informação verbal, 2017) ou “*Tive muito medo de trabalhar [a proposta]*” (JOÃO, informação verbal, 2017).

A professora Margot afirmou que o domínio da língua não lhe era um problema: “*o idioma não é problema, mas a falta de formação teórica para as aulas, sim*” (informação

verbal, 2017), mas o obstáculo maior enfrentado por ela foi ministrar suas aulas de acordo com as exigências da proposta sem dispor de recursos materiais e metodológicos para isso. Também o professor João relatou que não se sentiu desconfortável quanto ao conhecimento do idioma: “*A minha segurança era o meu conhecimento do idioma e eu acho que isso já é muito importante*” (JOÃO, informação verbal, 2017), mas justificou sua sensação temerosa por ter sido aquela sua primeira experiência com a LIC em um projeto muito específico.

Outros professores entrevistados, como Diana, Leandro e Valentina, igualmente relataram a não dificuldade com o domínio do idioma. O problema maior para a professora Diana, assim como Margot, foi a sua insegurança ao tentar “*se adaptar à “metodologia” exigida sem ter recebido direcionamentos pedagógicos claros para tal*”. O professor Leandro, por sua vez, ao descobrir que se tratava de uma proposta voltada para o oral sentiu-se frustrado: “*Isso [lidar com os anos iniciais sem formação] gera muita frustração, tanto no professor como no aluno. Como as crianças não estavam falando inglês no corredor, isso automaticamente se tornava culpa minha, o meu trabalho estava errado*” (LEANDRO, informação oral, 2017).

No caso da professora Valentina, seu sentimento foi de desamparo quanto à falta de norteamento pedagógico: “*Acredito que seria fundamental a existência de alguma palestra ou workshop no começo do ano. Seria importante que todo início de ano tivesse alguma coisa nesse sentido. Entretanto, precisaria ser algo palpável*” (informação verbal, 2017).

Já outros docentes entrevistados, como a professora Aurora, descreveram uma certa fragilidade quanto ao domínio do idioma, principalmente por se tratar de uma proposta que se anunciava oral. Aurora percebeu-se “*apavorada*” (informação verbal, 2017) ao descobrir que uma das exigências era falar somente em inglês com crianças: “*Fiquei um pouco aterrorizada quando eu tive que lidar com toda a burocracia associada ao projeto sem ter formação para isso e sabendo que precisava falar só inglês*” (AURORA, informação verbal, 2017). De acordo com a docente, a proposta metodológica era muito diferente do que ela vinha fazendo em sua atuação profissional até aquele momento, por isso ficou “*com um pouco de medo de encarar o desafio*” (informação verbal, 2017).

Similarmente à Aurora, a professora Selena descreveu que ao conhecer a proposta metodológica se sentiu de certa forma “*incapaz*” (informação verbal, 2017) quanto ao domínio do idioma: “*No começo foi um pouco difícil. Eu sempre me achei um pouco deficiente nessa área. Como uma pessoa que tem uma perna quebrada, eu sempre me senti uma professora de inglês de perna quebrada*” (SELENA, informação verbal, 2017). Para ela, esses sentimentos só foram amenizados quando sua coordenadora teve a iniciativa de reunir professores de inglês

de sua Diretoria de Ensino para encontros de trocas de saberes entre eles: “*Acho importante [as formações] para você desenvolver um outro olhar sobre o projeto, você não cai de paraquedas*” (informação verbal, 2017).

Em depoimento, outra das docentes entrevistadas, a professora Edna, relatou que quando informada pela coordenadora da escola que se tratava de um método oral, lúdico e sem atividades escritas, se sentiu “*completamente perdida*” (informação verbal, 2017): “*Primeiramente, eu nunca havia trabalhado com esse segmento, mas acredito que o mais difícil para mim foi descobrir que era necessário ser fluente em inglês para dar as aulas e eu não era*” (EDNA, informação verbal, 2017). Ainda para Edna, acostumar-se com a abordagem oral ia de encontro ao trabalho que fazia nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: “*Eu me senti perdida também na parte do inglês [...]. No Early Bird não tem escrita, você precisa se virar de outra maneira naqueles 30 minutos de aula para chamar a atenção deles*” (informação verbal, 2017).

Assim, expressões como “apavorada”, “caí de paraquedas”, “frustrado” “fiquei com medo”, “me senti perdida”, “receoso”, “fiquei assustada”, “insegurança”, “muito difícil”, “incapaz”, entre outras, foram algumas das coletadas nas entrevistas semiestruturadas que podem descrever as impressões e sentimentos dos professores ao tomarem conhecimento da proposta metodológica do projeto. Tanto os professores que disseram não se preocupar com o domínio do conteúdo oral, mas sim com a falta de saberes pedagógicos para a LIC, quanto aqueles que relataram preocupação com ambos os saberes, foram unânimes em sentir, de certa forma, receio e pouca confiança no que lhes foi requisitado fazer.

Essas constatações permitiram dividir os participantes da pesquisa em dois grupos de identificação das categorias teóricas de *saberes docentes* profissionais de Shulman. (1986).

O primeiro grupo, o grupo A, foi composto por professores que ao se depararem com as especificações da “metodologia” relataram sentir algum tipo de insegurança, não a respeito do domínio do idioma ou do conhecimento do conteúdo, mas sim em relação ao público-alvo (os anos iniciais). Esse grupo, formado por seis dos dez docentes entrevistados, também constatou a necessidade de participar de formações, fosse para os anos iniciais ou direcionadas à “metodologia *Early Bird*”. Assim, os docentes do Grupo A puderam ser considerados possuidores do “*subject knowledge matter*” (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada), mas - em razão de seus depoimentos - não possuidores do “*pedagogical knowledge matter*” e nem do “*curricular knowledge*”.

O segundo grupo, Grupo B, foi formado por outros 4 professores que relataram dificuldades a respeito do domínio do conteúdo “*subject knowledge matter*” e também do

público-alvo “*pedagogical knowledge matter*”, ou seja, eram professores fragilizados em dois pontos dos conhecimentos passíveis do ensino docente. Além disso, pela falta de um currículo da proposta holandesa, foram considerados igualmente não possuidores de “*curricular knowledge*”.

Esse cenário, evidentemente, refletiu na prática dos professores entrevistados. Os docentes do Grupo A, por exemplo, afirmaram que, ao se perceberem sem currículo e norteamento pedagógico, foram “*criando*” (VALENTINA, informação verbal, 2017), “*adaptando*” (JOÃO, informação verbal, 2017), “*relacionando*” (MARGOT, informação verbal, 2017) o que consideravam importante para as temáticas dos anos iniciais ao conteúdo lecionado em suas aulas. A professora Valentina relatou que trabalhava suas aulas como se estivesse “*aprendendo enquanto fazia*” (informação verbal, 2017), enquanto que a professora Kelli afirmou “*ir por instinto*” (informação verbal, 2017) na preparação de suas atividades.

Essas informações dos docentes do Grupo A reafirmam a ideia de que, mesmo confiantes em seus saberes referentes ao conteúdo, esses não foram suficientes para minimizar as situações precárias que vivenciavam: *Nós não temos recursos nenhum, isso é um absurdo. Isso acontece até mesmo com relação a conteúdos, nós teríamos que ter um plano a ser seguido de acordo com as salas*” (DIANA, informação verbal, 2017).

Cabe destacar que quando questionados a respeito do quanto suas formações iniciais os auxiliaram na construção de suas práticas no ensino de LIC, os docentes do Grupo A (tais quais os docentes do Grupo B) afirmaram não ter recebido nenhuma base teórica na graduação para que pudessem explorar a fim de desenvolver os saberes do *pedagogical knowledge matter*.

A situação mais flagrante desse grupo foi notada no depoimento da professora Diana: a professora – que já ministrava aulas de LIC em escolas particulares – sentiu necessidade de fazer também um curso de Pedagogia para “*tampar a lacuna*” (informação verbal, 2017) que sua faculdade de Letras lhe deixou: “*Eu adquiri conhecimento teórico [referente aos anos iniciais] na minha formação em Pedagogia. Eu fui motivada a cursar Pedagogia pelo desejo de trabalhar com práticas lúdicas e com o perfil da criança nas aulas de inglês*” (DIANA, informação verbal, 2017).

O exemplo da professora é revelador, pois, apesar de não ser a única a possuir a faculdade de Pedagogia entre os entrevistados, ou seja, o “*pedagogical knowledge matter*” a respeito dos anos iniciais, ela cursou intencionalmente para trabalhar com crianças em suas aulas de LIC. Entretanto, mesmo tendo as duas licenciaturas e se sentindo mais bem preparada com relação aos saberes específicos e pedagógicos infantis, Diana não foi alheia a frustrações com o projeto,

pelo contrário, em sua fala é notado que ainda lhe falta “*o norte pedagógico*” a respeito da “*metodologia holandesa*” – desamparo que é também reforçado pela ausência de recursos materiais: à professora falta especificamente os conhecimentos especializados e formalizados sobre o ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira para Crianças e a clareza de trabalhá-los em um “*método*” pouco elucidativo.

Ademais, professores como Margot e João também relataram insatisfação com suas formações iniciais. A professora Margot ponderou nas entrevistas que se a SEE-SP tivesse realizado formações “*que não fossem utópicas, mas contextualizadas à nossa realidade e ao que se é exigido no projeto*” (MARGOT, informação verbal, 2017), já teria sido de grande auxílio, pois sua formação inicial em Letras não tinha lhe dado suporte teórico para lidar com questões relacionadas, por exemplo, à motricidade dos alunos dos anos iniciais.

Segundo ela, mesmo que em suas aulas não existissem atividades escritas, ela ainda realizava tarefas com tesouras e régua e que, durante essas atividades, se um aluno apresentasse dificuldades motoras para manuseá-las, ela não sabia como reagir para ajudá-lo: “*É sempre bom você receber orientações para te nortear [...]. Existem muitos alunos para os quais você demonstra como deve ser feito e ele não consegue fazer, o professor acaba tendo que fazer por ele e eu não sei como agir nessas situações*” (MARGOT, informação verbal, 2017). Ainda de acordo com a professora, por medo de errar com os anos iniciais, ela ministrava suas aulas como “*aulas de método tradicional, pois sem formação e material eu não sei deixar tão lúdico*”. (informação verbal, 2017).

Tal qual Margot, o professor João relatou que por sua formação inicial não ter lhe fornecido conhecimentos para os anos iniciais, a solução encontrada foi recorrer aos colegas que já trabalhavam com o público em contextos particulares e observar a relação de sua esposa com sua filha pequena. Para ele, essas foram algumas das soluções que encontrou para mobilizar saberes para sua prática e elaborar atividades que julgava coerente para a idade das crianças.

Contudo, não foi somente no Grupo A que tais percepções foram obtidas. Em uma situação ainda mais precária, os professores do Grupo B encontraram-se envoltos a um cenário de improvisação profissional ainda maior, no qual mobilizar saberes para dar conta de suas práticas foi um grande desafio.

No caso da professora Edna do Grupo B, por exemplo, entrar em uma sala de aula sem ter familiaridade com o público-alvo e, ao mesmo tempo, sem sentir-se segura em relação ao conteúdo a ser ensinado teve como resultado momentos em que ela “*passava mal de nervoso*” (informação verbal, 2017). A solução encontrada pela docente para amenizar essas situações

foi “*escrever todas as palavras e frases que eu falaria no dia da aula em um papel sulfite e levar para a sala para ir lendo com eles*” (informação verbal, 2017). Quando questionada sobre seus saberes a respeito dos anos iniciais, Edna relatou que a dinâmica de sala de aula de LIC era muito diferente da de LI, o que também lhe causava desconforto: “*Se você resolve perguntar algo para um aluno, você tem que perguntar também para a sala inteira, um por um. O tempo é curto para fazer perguntas individuais para todos os alunos da sala e eles cobravam que eu repetisse a mesma pergunta*”. (EDNA, informação verbal, 2017).

Assim, o projeto *Early Bird* colocou à prova a relação da professora tanto com o inglês (pois dependia da oralidade) quanto com os alunos dos anos iniciais (pois demandava interação constante com eles) e, ao fazê-lo, a expôs em suas duas fragilidades: “*subject knowledge matter*” e “*pedagogical knowledge matter*”.

Nos depoimentos da professora Selena também foram notados relatos parecidos ao de Edna. A professora Selena, por exemplo, apesar de não ter se sentido tão angustiada como Edna a respeito do domínio da LI, relatou que esse era seu maior problema para lidar com a prática em aula: “*É uma grande responsabilidade você ensinar uma palavra errada para uma criança. Eu separo umas 10 palavras e treino em casa para passar para os alunos em todas as aulas*” (informação verbal, 2017).

Dessa forma, em ambos os grupos é possível perceber o déficit que a ausência de algum dos saberes de Shulman (1986) ocasiona na prática profissional docente, pois, embora possuindo diferenças perceptíveis a respeito da *Knowlegde Base*, nenhum deles saiu imune às consequências da formação precária e à escassez de norteammento pedagógico da proposta.

O cenário do projeto *Early Bird*, portanto, exemplifica aquilo que Gauthier (1998, p. 20) reconhece como cometer o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER, 1998, p. 20): ao deixar os professores à própria sorte, apenas com o *espectro* de uma formação, a SEE-SP parece reforçar a ideia de que ensinar consiste em apenas transmitir conhecimentos, conhecer os conteúdos relativos ao objeto de ensino ou, até mesmo, uma questão de talento, bom senso ou intuição, sem a necessidade de subsidiar teórico e metodologicamente seus professores. Essa falácia prejudica a construção da categoria profissional de professores de LIC (pois se faz entender que não há a necessidade de elaboração de saberes docentes) e, ainda, naturaliza situações precárias como a do projeto. Assim, uma vez que todas as profissões devem formalizar seus saberes (GAUTHIER et al., 1998), o cenário descrito nos dados mostra que a maioria dos professores entrevistados desconhecia àqueles relativos ao ato de ensinar a disciplina de LIC e que essa situação tão imprecisa se tornou fonte de grande mal estar docente e de práticas improvisadas.

### Considerações Finais

De acordo com Tardif (2013a), a categoria de professores de LIC - tomando como exemplo o caso *Early Bird* - está distante de caracterizar-se como profissional. Infere-se que os professores ainda estejam em uma situação vinculada à aprendizagem pela prática, pela observação, adquirindo conhecimento através de professores mais experientes, buscando recursos em bases não teóricas através de processos de “tentativa e erro”, sem possuir formação inicial específica para esse nicho de trabalho ou qualquer tipo de formação continuada com atualizações metodológicas, teóricas, pedagógicas ou de conteúdo.

Ao contratar um programa e iniciar um processo de formação para professores não licenciados a ensinarem naquele segmento, baseando-se em atividades formativas esporádicas que depois seriam abandonadas, as concepções da SEE-SP sobre a formação de professores se afastam claramente da ideia de Ensino como profissão; algo que caracteriza um retrocesso para os avanços da área e para a profissionalização desse nicho de mercado.

Nesse cenário, o desafio maior é estabelecer que o processo de ensino e aprendizagem de LIC necessita do reconhecimento formal e legal de seus saberes especializados e, igualmente, de investimento em divulgação, estudos, formações e políticas públicas condizentes com a realidade brasileira. Apenas o *espectro* de um “método” não é capaz de responder às especificações das atividades docentes – essas tão difíceis de serem reconhecidas como profissão por terem, justamente, saberes complexos de serem reconhecidos (TARDIF, 2013a).

Nesse sentido, repensar o projeto *Early Bird*, dando-lhe o devido cuidado e reconhecendo seu potencial, é uma das maneiras de trazer para a realidade escolar brasileira parcerias realmente significativas (como as universitárias, por exemplo) que resultariam no avanço do conhecimento dos saberes especializados na área e na delimitação clara para futuros cursos de formação de professores de LIC.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 7/2010*. Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010.

GAUTHIER, C. et al., *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí/Rs: UNIUI, 1998. [1]

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

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

\_\_\_\_\_. 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.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas series iniciais: quanto antes melhor?*. Dissertação (Mestrado em Linguagem) Universidade Federal de Mato Grosso; 2005.

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

SÃO PAULO, *Resolução SE 3*, de 16 de janeiro de 2014. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03\\_14.HTM?Time=28/09/2018%200:26:48](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_14.HTM?Time=28/09/2018%200:26:48) . Acesso em: 23 de set 2019.

\_\_\_\_\_. *Resolução SE-29*, de 28 de maio de 2014. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29\\_14.HTM?Time=28/09/2018%200:28:07](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_14.HTM?Time=28/09/2018%200:28:07). Acesso em: 30 de set 2019.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, I. R. O. *Por uma formação tamanho único: curso de formação específica para professores da SEE/SP*. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação (USP), 2015, 180p.

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

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.34, n.123, Jun/2013a.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2013b.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs). *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017, p. 17-39.