

# **O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERFIL, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS**

## ***THE ENGLISH TEACHER IN THE ELEMENTARY SCHOOL: PROFILE, PERCEPTIONS AND PRACTICES***

## ***EL PROFESOR DE LENGUA INGLESA EN LOS AÑOS INICIALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL: PERFIL, PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS***

Luiz Ricardo Gonçalves Rabello<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: rabelloemail@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### **Resumo**

Este trabalho teve como objetivo investigar as concepções que fundamentam a prática dos professores no ensino de Língua Inglesa (LI) nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura de Guarulhos a partir da perspectiva dos próprios docentes. Para isso, foi realizada a análise de questionário aplicado a 72 professores de LI com 15 questões abertas. Também foi analisada a política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SME) para os docentes dessa área. Por meio da pesquisa realizada pudemos verificar que a SME necessita rever as condições de trabalho dos professores de LI da rede,

pois a falta de material didático prejudica o ensino-aprendizagem da língua; uma hora de aula por semana é pouco tempo para se desenvolver um trabalho significativo; a docência compartilhada com os professores regentes não tem ocorrido, o que afeta a prática pedagógica, e, por fim, trabalhar em mais de uma escola dificulta a participação na reunião com os pais e a integração do professor de LI com outros docentes.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Prática docente. Anos iniciais do ensino fundamental.

### **Abstract**

*The objective of this work was to investigate the conceptions that justify the practice of teachers in the teaching of the English Language in the elementary education in the schools of Guarulhos from the perspective of the teachers themselves. A questionnaire applied to 72 teachers with 15 questions was analyzed. We also present the policy of continuous training of the Municipal Education Department for teachers in this area. Through this work we could verify that the Municipal Secretary of Education needs to review the working conditions of the teachers of English because the lack of teaching material impairs the teaching-learning of the language; one hour of English class per week is little time to develop meaningful work; shared teaching with regent teachers has not occurred, which affects the pedagogical practice, and, finally, working in more than one school makes it difficult to participate in the parent-teacher conference and to integrate the English teacher with other teachers.*

**Keywords:** English language teaching. Teacher's practice. Elementary school.

### **Resumen**

*Este trabajo tuvo como objetivo principal investigar las concepciones que fundamentan la práctica de los profesores en la enseñanza de Lengua Inglesa (LI) en los años iniciales de la enseñanza fundamental en las escuelas del Ayuntamiento de Guarulhos a partir de formación continua de la Secretaría de Educación para los docentes de esa misma área. Para ello, se realizó el análisis de cuestionario aplicado a 72 profesores con 15 preguntas. A través de la pesquisa realizada pudimos verificar que la Secretaría Municipal de Educación necesita rever las condiciones de trabajo de los profesores de LI en la red, pues la falta de material didático perjudica el trabajo de enseñanza-aprendizaje; una hora de clase de LI a la semana es poco tiempo para que se desarrolle un trabajo significativo; la docencia*

*compartida con los maestros regidores no ha ocurrido, lo que influye en la práctica pedagógica, y por fin, trabajar en más de una escuela dificulta la participación en las reuniones con los padres y la integración del profesor de LI con el grupo de docentes.*

**Palabras claves:** *Enseñanza de Lengua Inglesa. Práctica docente. Años iniciales de la enseñanza fundamental.*

## 1 Introdução

Esse trabalho teve como objetivo principal investigar as concepções que fundamentam a prática dos professores no ensino de Língua Inglesa (LI) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) na rede Municipal de Ensino de Guarulhos a partir da perspectiva dos professores. A questão que orientou esta pesquisa foi: “Como os professores de Guarulhos lidam com o ensino de LI nos anos iniciais do EF?”. A pesquisa partiu da hipótese que os professores de LI da Prefeitura de Guarulhos, por conta de uma formação inicial que não contempla o ensino de LI nos anos iniciais do EF e também por causa da possível falta de proficiência dos professores na língua que ensinam, poderiam estar reproduzindo práticas que não são significativas para os alunos dessa faixa etária.

Pretendeu-se, por fim, comparar os dados obtidos com aqueles trazidos por pesquisas nacionais e internacionais sobre o ensino de uma segunda língua para crianças a fim de que recorrências e também peculiaridades fossem identificadas.

Como principais referenciais teóricos para a interpretação dos dados obtidos e compreensão do tema, este artigo se apoiou em Tardif (2002), Celani (2008), Cameron (2001) e Vasconcellos (2005).

### 1.1 Ensino de Língua Inglesa no Brasil

Oficialmente, o ensino de LI no Brasil teve início após a chegada da família real em 1808. A Decisão nº 29, de 14 de julho de 1809 trata da criação de vagas no serviço público para professor de francês e inglês:

E sendo outrossim tão geral, e notoriamente conhecida a necessidade, e utilidade das línguas franceza e ingleza, como aquellas que entre as linguas vivas teem o mais distinto logar, é de muito grande utilidade ao Estado, para augmento, e prosperidade da instrucção pública, que se crêe nesta capital uma cadeira de lingua franceza, e outra de inglesa.

Nesta época a metodologia utilizada para o ensino de língua estrangeira era a tradução e análise gramatical (LEFFA, 1999). De 1809 a 1930 não houve nenhuma mudança significativa em relação ao ensino de LI no Brasil.

Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública em 1930 e a reforma Francisco de Campos em 1931, a carga horária do ensino do latim foi reduzida e aumentou-se a ênfase dada às Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) através da introdução do Método Direto (LEFFA 1999, p. 7). O Método Direto consiste em ensinar uma língua estrangeira através da própria língua, ou seja, a aula de LI é ministrada em LI (LEFFA, 1988).

De acordo com Lima (2008), de 1942 a 1961 a carga horária das LEM foi sendo gradativamente reduzida nas escolas por conta da maior ênfase dada às ciências na Reforma Capanema que dividiu o ensino em dois ciclos - ginásio e científico.

De acordo com Paiva (2003),

A LDB de 1961 e a de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: português, matemática, geografia, história e ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas (p. 3).

Finalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) – Lei 9394/96 aprovada em 20/12/1996 tornou obrigatório o ensino de LEM no ensino fundamental e médio.

Art.26, §5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Brasil, 1996).

O ensino de LEM nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) ainda é facultativo, pois até o momento não há diretrizes específicas para ele. A LDB/1996 torna o ensino de LEM obrigatório para as escolas públicas e particulares a partir do 6º ano do EF. Apesar de grande parte das escolas no Brasil escolherem a LI como LEM para compor seus currículos, a comunidade escolar pode escolher outra língua se julgá-la mais significativa para seus alunos e se estiver dentro das condições da escola o seu oferecimento, conforme artigo art.26, inciso V, da LDB/96.

Muitas redes municipais em todo Brasil já incluíram o ensino de LI nos anos iniciais do EF, mesmo não sendo obrigatório nesta etapa. Rocha (2010, p. 6) destaca que, “no setor público, por sua vez, têm-se proliferado as iniciativas de implantação do ensino de línguas nos

anos iniciais da Educação Básica, embora esta seja uma disciplina de caráter optativo na matriz curricular do EF I, de forma geral”.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), as LEM compõem a parte diversificada da base comum nacional do EF, mas, de acordo com o texto, seu oferecimento é obrigatório apenas a partir do 6º ano do EF II: “na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar [...]” (p. 115). Sobre o currículo do EF este documento assim o define:

O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, **complementada em cada sistema e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada**. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo constituem um todo integrado e não podem ser considerados como dois blocos distintos. (grifo próprio, p. 113).

E ainda:

Os conteúdos curriculares que compõem **a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo**, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades. É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 210, multiplicando-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos políticos-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo. (grifo próprio, p. 113).

A partir destas diretrizes infere-se que estados e municípios podem incluir nos anos iniciais do EF o ensino de uma LEM com objetivo de “complementar e enriquecer o currículo” (BRASIL, 2010, p. 113).

## **1.2 Formação Permanente e Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação**

A SME tem uma política de formação permanente para os profissionais da educação da rede que é desenvolvida por meio de cursos, formação continuada e eventos, conforme o

Programa de Formação Permanente (GUARULHOS, 2011, p. 22). Para a SME, formação continuada é a

[...] modalidade de formação que visa a potencializar diretamente o fazer na sala de aula, trazendo questões oriundas de diferentes espaços e conflitos dos educadores no seu trabalho cotidiano. Ela é oferecida pelas divisões do DOEP e é organizada de acordo com o tempo de vida de cada educando (criança, jovem e adulto) (Guarulhos, 2009, p. 31).

Em 2011 (um semestre após o ingresso dos professores de LI na rede em agosto de 2010) a SME publicou o Programa de Formação Permanente (GUARULHOS, 2011). De acordo com esse documento, professores especialistas de Arte, Educação Física e LI que trabalham nos anos iniciais do EF deveriam participar de 40 (quarenta) horas de formação permanente em horário de trabalho por ano. O objetivo desta formação que ainda foi oferecida até 2015 era:

Desenvolver formações técnicas de forma a contemplar os objetivos do Projeto Político-Pedagógico inseridos no diálogo com o Quadro de Saberes Necessários. Estas horas de formação são divididas em encontros bimestralmente que são oferecidos pelo Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP). (GUARULHOS, p. 72).

Assim, percebe-se que a SME começou a desenhar uma política de formação continuada de seus professores especialistas, seguindo tendência já instituída em outros estados e municípios do país, com foco em seu documento curricular, também o primeiro do município, o qual será discutido a seguir.

O Quadro de Saberes Necessários (QSN) (GUARULHOS, 2009) é parte da proposta curricular da SME para a Educação Infantil, Fundamental e EJA publicado em abril de 2009. Este documento foi construído a partir de um trabalho coletivo de toda a rede.

[...] a Secretaria Municipal de Educação convidou os educadores, pelo viés democrático da representatividade, a participar da formação de um Grupo de Trabalho – GT, em que todos os segmentos foram contemplados. Então, um cronograma de debates e reuniões foi programado e divulgado a todas as escolas. (p. 14).

O QSN traz saberes que são considerados essenciais para cada etapa e modalidade de ensino atendida pela SME. Este documento foi publicado antes da inclusão da LI nos anos

iniciais do EF, e, por isso, não há nenhum eixo que trate especificamente dos saberes necessários de LI para esta etapa.

Em 2015, a Prefeitura de Guarulhos contava com 82 professores de LI trabalhando neste nível do ensino nas 105 escolas de EF. A atribuição de aula para os professores tem sido feita mediante escolha de polo que pode ter de uma até cinco escolas. Geralmente os professores com melhor classificação na lista geral escolhem os polos que possuem menos escolas.

Mediante tal contexto, este projeto de pesquisa pretendeu compreender qual ou quais concepções de ensino de LI nos anos iniciais do ensino EF estão presentes nas práticas dos docentes do município de Guarulhos. Tal pesquisa revela-se fundamental porque o ensino de LI tem sido incluído nos anos iniciais do EF em várias redes municipais em todo o Brasil sem que haja orientações específicas para o trabalho dos professores. Por isso, esta pesquisa buscou respostas para questões como as levantadas por Rodrigues (2013, p. 193)

Como esses professores pensam? Como eles interpretam a antecipação do ensino de língua inglesa já no início do Ensino Fundamental? Como eles escolhem o que e como ensinar? Será que reproduzem o ensino com o enfoque estrutural, presente na maioria das escolas de Ensino Fundamental II e de Médio?

## 2 Metodologias

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, que se caracteriza como qualitativa do tipo estudo de caso na perspectiva de Laville e Dionne (1999), e também como quantitativa, uma vez que apresenta o perfil do professor de LI da Prefeitura de Guarulhos, foi aplicado questionário com 15 questões abertas a 72 professores de LI que atuam nos anos iniciais do EF nas escolas da Prefeitura de Guarulhos. Não foi possível aplicar o questionário a todos os professores (82), tendo em vista que dez não compareceram à formação no dia em que o pesquisador esteve presente. Após análise das respostas, os dados foram organizados em categorias. Concordando com Bogdan e Biklen (1994), entende-se aqui que as categorias permitem classificar os dados de modo a dar organicidade ao que, a princípio, apresenta-se de maneira fragmentária. Também foi realizado um levantamento dos documentos nacionais e municipais sobre o ensino de LEM no EF a fim de compreender os princípios, objetivos e metas a serem atingidas com o ensino de LI nessa etapa da escolarização.

Para esta pesquisa foram relacionados referenciais teóricos que têm contribuído para a compreensão sobre a formação de professores de LI, principalmente Cameron (2001) que traz importantes estudos sobre o ensino-aprendizagem de LI com crianças e como elas aprendem uma segunda língua, e, sobre formação docente, Tardif (2006) que aborda a importância da formação docente continuada.

### 3 Análise dos dados

Neste item são apresentados os dados de pesquisa a partir de questionário aberto aplicado a 72 professores de LI que atuavam na época da realização da pesquisa nos anos iniciais do EF. O objetivo foi compreender como esses professores, que habitualmente trabalham com alunos de faixas etárias mais elevadas, lidam com o ensino da LI para crianças. O questionário aplicado aos professores foi elaborado mediante análise prévia dos documentos municipais produzidos pela SME de Guarulhos que orientam e fornecem alguns parâmetros para a atuação desses docentes. A partir do questionário, pôde se organizar os dados em cinco categorias que auxiliam a responder à questão desta pesquisa. Isto posto, será apresentado primeiramente o perfil desse professor e na sequência as categorias organizadas pelo pesquisador.

#### 3.1 O Perfil do Professor de LI de Guarulhos

De acordo com os dados apresentados na Tabela I, a maioria dos professores de LI da Prefeitura de Guarulhos (45,8%) tem entre 24 e 35 anos de idade. Esses números se aproximam da média nacional dos professores dos anos iniciais do EF onde 55% estão na faixa de 30 a 45 anos (INEP/MEC, 2009, p. 22).

**Tabela 1** – Proporção de professores segundo a faixa etária

<b>Faixa de Idade</b>	<b>Total Por Faixa</b>	<b>Percentual</b>
De 26 a 35	33	45,83%
De 36 a 46	20	27,78%
De 47 a 60	8	11,11%
Não declararam	11	15,28%
Total de Pesquisados	72	100,00%

**Fonte:** Dados organizados pelo pesquisador

De acordo com a Tabela II, 75% dos professores de LI da Prefeitura de Guarulhos são do sexo feminino. Essa predominância segue a tendência da média nacional, em que 91,2% dos professores brasileiros dos anos iniciais do EF são do sexo feminino (INEP/MEC, 2009, p. 21).

**Tabela 2 -** Proporção de professores segundo o sexo

<b>Sexo</b>	<b>Total por sexo</b>	<b>Proporção</b>
Feminino	54	75%
Masculino	13	18%
Não declararam	5	7%
Total de pesquisados	72	100%

**Fonte:** Dados organizados pelo pesquisador

De acordo com a Tabela V, cerca de 61% dos professores de LI da Prefeitura de Guarulhos trabalham ou trabalharam na rede estadual de educação com o EF II e Médio.

**Tabela 3 -** Experiência profissional

<b>Redes de Ensino</b>	<b>Professores</b>	<b>Proporção</b>
Estado de São Paulo	44	61, 1%
Escolas Particulares	19	26, 3%
Outras Prefeituras	7	9, 7%
Não informaram	2	2,9%
Total	72	100%

**Fonte:** Dados organizados pelo pesquisador.

Em relação à proficiência dos professores em LI, 58,3% afirmaram não falar inglês fluentemente, o que pode ser um problema para o ensino-aprendizagem dessa disciplina. Tardif (2006, p. 39) trata sobre o perfil ideal do professor:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos à ciência da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

A seguir, apresentam-se as cinco categorias organizadas a partir dos questionários respondidos pelos 72 professores de LI.

### **3.2. O Sentido do Ensino de Inglês nos Anos Iniciais**

A partir das respostas coletadas através do questionário aplicado, ficaram evidentes cinco tendências sobre a importância de ensinar a LI nos anos iniciais do EF para os professores da Prefeitura de Guarulhos. Dentre elas, a que fica mais evidente é conhecida entre os pesquisadores de linguística aplicada como Hipótese do Período Crítico. A fala do professor 7 é representativa dessa percepção em relação à isso:

[...] é nessa etapa da educação em que uma porcentagem cerebral está apta para o conhecimento, para o novo”. (Professor 7).

Segundo Singleton e Ryan (2004 apud Lima Júnior, 2012), o Período Crítico é

[...] um termo usado na biologia que se refere a uma fase limitada no desenvolvimento de um organismo durante a qual uma atividade ou competência precisa ser adquirida para que seja incorporada ao comportamento de tal organismo (p. 226).

A Hipótese do Período Crítico para a aquisição de línguas pode ser definida como

[...] um período de desenvolvimento limitado durante o qual é possível adquirir uma língua seja ela L1 ou L2, em níveis normais, como nativos. Uma vez que essa janela de oportunidade se fecha, a habilidade de aprender línguas como um nativo acaba. (Birdsong, 1996, apud Junior, 2012, p. 227).

Lima Júnior (2012, p. 20) também declara que,

Apesar da crescente dificuldade de aquisição de línguas com o aumento da idade, não existe uma idade biológica após a qual absolutamente nenhum aspecto ou item de uma língua, L1 ou L2, possa ser adquirido. O que acontece é que, com o aumento da idade de início da aquisição, há uma tendência gradual de maior dificuldade e menor aquisição.

De acordo com Cameron (2001, p. 13), “enquanto alguns estudos empíricos oferecem suporte para a Hipótese do Período Crítico, outros estudos fornecem evidências de que não há

tal ponto de corte para a aprendizagem de línguas”. (tradução livre). Também é importante ressaltar que não é objetivo da Prefeitura de Guarulhos que os alunos aprendam a falar a LI no mesmo nível dos nativos desta língua, mesmo porque, aprender uma segunda língua através de imersão é diferente de aprender uma língua estrangeira como disciplina curricular com apenas uma aula por semana (CAMERON, 2001). Sendo assim, o argumento de que é importante começar a ensinar a LI já nos anos iniciais por conta desta hipótese não se sustenta.

A segunda tendência mais evidente nas respostas dos professores da Prefeitura de Guarulhos é que ensinar a LI nos anos iniciais do EF é importante, pois prepara os alunos para continuar seus estudos nos anos finais do EF e Médio.

Sim, é muito importante, pois a criança desde o primeiro ano escolar deve entrar em contato com a língua já que é obrigatória no EF II, e também para que quando ela chegar no 6º ano EF II, ela possa ter um conhecimento básico da língua inglesa, para que ela possa prosseguir sem muita dificuldade. (Professor 6)

Essa tendência revela a desconsideração com a fase de formação do estudante dos anos iniciais, dando-se, no caso, uma importância utilitarista para o ensino da LI nessa fase, com vistas para um futuro.

Outra tendência que encontramos é a crença de que o ensino de LI nos anos iniciais do EF é importante, pois vivemos em um mundo globalizado.

Sim, porque a criança precisa entender desde muito cedo o mundo globalizado em que vive e que o inglês vai ajudá-lo a entender e participar ativamente desse mundo. (Professor 52)

Outros professores afirmam que estudar LI é importante para as crianças, pois aumenta seu repertório cultural.

Acredito ser importante, pois o ensino de línguas traz junto de si o ensino sobre uma outra cultura. Com esse conhecimento desenvolvemos tolerância e respeito às diferenças existentes. (Professor 4).

Por fim, há professores que afirmam que ensinar a LI é importante para preparar os alunos para o mercado de trabalho, ou seja, com vistas à vida adulta.

É importante, porque é uma possibilidade para preparar o aluno para o mercado de trabalho. (Professor 18).

É possível que a ideia dos professores de querer preparar os alunos para o mercado de trabalho tenha ligação com o fato de que, como apresentado na Tabela V, 61,1% dos professores de LI da Prefeitura de Guarulhos trabalham ou trabalharam em escolas estaduais com alunos dos anos finais do EF e Médio.

Fica claro através das diferentes falas dos professores que não há uma uniformidade de concepção sobre a importância do ensino de LI nos anos iniciais do EF e que talvez a proposta da SME não esteja clara para eles ou que talvez eles não a conheçam.

### 3.3 A Prática Docente nos Anos Iniciais do EF

Através da análise das respostas dos professores no questionário, identifica-se que há um predomínio do ensino de vocabulário em LI.

As minhas aulas são organizadas/planejadas a partir de palavras (vocabulário) que fazem parte do cotidiano das crianças, frutas, cores, histórias que fazem parte da cultura americana, como *thanksgiving day*, etc. Preparo as atividades impressas de forma que faz com que eles pensem sobre o exercício, pratiquem a oralidade, etc.. (Professor 38).

[...] Nesta fase eles aprendem vocabulário, palavras para depois compor o aprendizado à medida que o aluno evolui. (Professor 45)

Pelas idades, ensino vocabulários. (Professor 19)

É importante destacar a importância de fazer com que a aprendizagem da LI para as crianças seja significativa. Vasconcelos<sup>1</sup> (2005, p. 62) destaca que

Desenvolver uma educação significativa implica em atividades que tenham relevância para o educando – e para o educador -, vinculadas à alguma necessidade, finalidade, plano de ação do educando. Trata-se de buscar um conhecimento vinculado às necessidades, interesses e problemas oriundos da realidade do educando e da realidade social mais ampla.

---

<sup>1</sup> Celso Vasconcelos foi assessor da SME de Guarulhos para organizar o QSN (Guarulhos, 2009), assim como apresentou várias palestras aos professores da rede. Portanto, foi pessoa chave na organização da rede e sua influência sobre os objetivos, metas e concepções de educação no município não podem ser ignoradas. Assim, é importante considerar suas obras nesta análise para compreender os rumos pensados para a educação do município de Guarulhos.

Halliwell (1992, p. 129) destaca a importância de explorar outras aprendizagens ao ensinar a LI para as crianças. De acordo com a autora,

Se apenas oferecermos para a criança o trabalho com a língua de forma isolada, a língua tende a tornar-se apenas algo que a criança faz com e para o professor. Mas queremos encorajá-las a compreender e experimentar a língua como algo que elas podem usar. Uma das melhores formas de fazer uma língua se tornar real é usá-la para outras aprendizagens. (tradução própria).

Também a ludicidade aparece na fala de 15 professores como ferramenta indispensável para ensinar LI nos anos iniciais do EF.

Nos anos iniciais conseguimos trabalhar mais com o lúdico e com isso as aulas ficam mais dinâmicas e interessantes para os educandos. (Professora 65).

Em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, os professores dizem que utilizam jogos e brincadeiras ou algum tipo de avaliação oral.

A avaliação é feita através da observação, se o aluno usa o vocabulário aprendido, se escreve, se compreende o significado e as observações são através de jogos para que eles não percebam que estão sendo avaliados. (Professora 38).

É importante ressaltar que a SME não orienta os professores a submeterem os alunos a provas para avaliá-los, o que parece ter sido seguido pelos docentes. De acordo com a publicação sobre avaliação que compõe o Projeto Político-Pedagógico da rede,

O instrumento avaliativo deve ser subsidiado pelo **registro** objetivo das ações na escola para a tomada de decisão que contribua para o fortalecimento do processo educativo. Isso se relaciona com a compreensão de que a observação atenta e seu registro fazem parte do processo avaliativo permanente do educando, em diversas situações: quando brinca, quando participa de uma roda de conversa, quando lê, escreve, conta uma história, quando pesquisa, resolve problemas, etc. (GUARULHOS, 2012, p. 35). (grifo próprio).

### 3.4 As Condições de Trabalho do Professor de LI

Sobre as aulas de LI na rede, a portaria nº 27/2010-SE, publicada no Diário Oficial da cidade no dia 03 de agosto de 2010, determina em seu art.1º que

As aulas de Língua e Cultura Estrangeira, Arte Musical e Arte Plástica previstas no currículo das escolas públicas municipais serão desenvolvidas por professores com licenciatura plena específica, e na conformidade do contido na presente portaria, **em número de 1 (uma) aula semanal.** (Grifo próprio).

Muitos professores afirmam que uma aula de LI por semana é pouco para se desenvolver um bom ensino da língua.

Falta tempo. Uma aula por semana não é suficiente. (Professora 28).

Seria bom que houvesse uma carga horária maior. (Professor 7).

Outra reclamação dos professores é que faltam alguns materiais para as aulas de LI nas escolas da Prefeitura de Guarulhos.

Em algumas escolas a falta de materiais como sulfite, guache, cartolina e um número muito pequeno de cópias e impressões. (Professor 21).

[...] Poderia também haver maior cota de xerox para o professor de inglês. (Professor 55).

A necessidade de um livro didático de LI também é citada pelos professores.

Acredito que a falta de um livro didático dificulta um pouco o ensino. (Professor 6)

Eu incluiria uma coleção de livros didáticos apropriada à faixa etária. (Professor 22)

[...] acredito que se inseríssemos livros didáticos, ou até mesmo apostila contribuiria muito e teria uma sequência. (Professor 46)

É curioso observar em suas falas que os professores especialistas se sentem desvalorizadores em relação aos professores regentes da rede.

Minha maior dificuldade é a falta de colaboração das professoras regentes que ainda não nos respeitam como professores. (Professor 53).

Algumas escolas não gostam dos especialistas. (Professor 56).

A partir da análise da fala dos professores, podemos concluir que isso ocorre, em parte, pelo baixo número de aulas de LI em cada turma, o que não permite uma maior integração com os alunos e também com os professores regentes de cada escola. Há, enfim, dificuldade para que o professor especialista de LI se sinta parte integrante daquele coletivo, sendo tratados, como denomina Elias e Scotson (2000), como *outsiders*.

Sobre a qualidade da formação continuada oferecida pela SME, os professores responderam positivamente declarando que gostam das formações e, sobretudo, dos momentos de socialização de práticas que geralmente são promovidos.

Sim. As formações têm sido importantíssimas para minha percepção sobre o ensino nesses ciclos. A troca de experiências proporcionadas por essas formações são sempre enriquecedoras. (Professor 5).

As formações têm contribuído de forma significativa, pois nesse momento, além do coordenador trazer novidades, trocamos experiências com nossos pares. (Professor 18).

Pode se verificar que os professores se encontram divididos em relação à questão da obrigatoriedade do acompanhamento por parte do professor regente nas aulas de LI, conforme determina a Portaria 02/2010-SE. Entre os professores, 29 concordam e 27 discordam.

Eu adoro ter o professor regente em sala de aula, me relaciono muito bem com todos, pois sempre trato todos com humildade. Elas me ajudam muito com a distribuição e armazenamento dos cadernos, e principalmente com a disciplina da sala. (Professor 9).

Difícilmente consigo estabelecer uma parceria com os professores, pois eles se sentem “obrigados” a permanecerem na sala de aula, acreditam que nosso horário é o “descanso” deles. Utilizam da nossa aula para fazer sondagem, preencher diário e acessar *Facebook*. Desta maneira, a presença deles nos atrapalha. Seria melhor que eles se retirassem. (Professor 54).

Em ambos os casos, no entanto, percebe-se que não se constitui, conforme demonstram as falas acima, uma parceria pedagógica entre os dois professores, ou seja, o professor regente e o especialista. A suposta relação satisfatória que o professor 9 aponta se resume, na verdade, em apoio logístico e de controle da disciplina dos alunos, já que é a professora regente que, nesse caso, tem autoridade sobre o controle da sala e acesso aos armários e demais ambientes da escola.

Os cadernos escolares são suportes utilizados nas escolas há séculos e como tal também são usados pelos professores especialistas. Contudo, são usados pela maioria para fazer colagens de atividades fotocopiadas. No caso de não haver cadernos para os alunos usarem nas aulas de LI, os professores disseram usar o mesmo caderno da professora regente ou caderno de desenho. De acordo com os professores de LI, parte do professor regente a decisão de o aluno ter um caderno específico para sua disciplina ou não, já que é ele o responsável por receber e distribuir os cadernos para os alunos no início do ano.

É de acordo com a organização do professor regente. Este ano, porém, trabalhei com caderno de desenho e muita xérox. (Professor 1).

Percebe-se, assim, que se confirma a desigual relação que os professores especialistas e regentes assumem perante a classe mediante várias situações, inclusive em relação ao uso do caderno escolar.

Outros professores especialistas, por sua vez, optam pelo uso de atividades fotocopiadas nas aulas de LI ao invés de cadernos.

Tem cadernos, mas utilizo mais xerox e games. (Professor 12).

Os professores quase em sua totalidade declaram ter pouco ou nenhum contato com os pais dos alunos, mas afirmam que muitas vezes são informados que os pais gostam que seus filhos tenham aula de LI na escola.

Não tenho contato com os pais, mas os professores regentes comentam que eles acham importante o inglês para o futuro deles. (Professor 34).

Não tenho contato com os pais, porém pelo fato das crianças gostarem das aulas e ter um carinho enorme por mim, em casa eles acabam falando bem das aulas para os pais, e os mesmos comentam com as professoras regentes. (Professor 8).

Não tenho contato com os pais dos alunos. Mas por quatro vezes tive a seguinte experiência – pais vieram me conhecer e disseram que matricularam seus filhos em escolas de idiomas. (Professor 68).

Percebe-se, assim, que a distância do professor de LI em relação ao aluno, dado o baixo número de aulas, também se repete em relação ao contato com os pais, o que não lhes permitem participar de reuniões com os responsáveis pelos estudantes.

## 4 Considerações Finais

A partir da análise dos dados coletados através de questionário aberto aplicado a 72 professores de LI da Prefeitura de Guarulhos, confirmou-se a hipótese inicial, de que, por conta de uma formação que não contempla o ensino de LI nos anos iniciais do EF e também por causa da possível falta de proficiência na língua que ensinam, poderiam estar reproduzindo práticas que não são significativas para os alunos dessa faixa etária. Percebe-se que a prática mais evidente é o ensino de vocabulário, geralmente organizado por temas, como, por exemplo, dias da semana, partes do corpo e cores, porém fora de um contexto, projeto ou atividade interdisciplinar. Talvez por conta dessa prática, os dicionários de LI são apontados pelos professores como material mais utilizado nas aulas. Também se confirmou que a maioria dos professores (58,3%) não tem proficiência em LI, o que prejudica a qualidade do ensino. Também por conta da falta de um livro didático de LI como material de apoio para alunos e professores, o uso de atividades fotocopiadas é predominante. Porém, as atividades fotocopiadas não resolvem o problema, pois o número de cópias cedidas aos professores pelas escolas geralmente não é suficiente. Diante dessa realidade, o que dificulta mais ainda o ensino e sua organização é o fato de que nem todos os alunos da rede recebem um caderno para usar exclusivamente nas aulas de LI, pois a distribuição dos mesmos depende da professora regente.

A partir da fala dos professores de LI da Prefeitura de Guarulhos, pudemos concluir se eles sentem desvalorizados e inferiores aos professores regentes por terem apenas uma aula por semana com cada turma e porque geralmente trabalham em mais de uma escola, o que não permite uma maior integração com os alunos e com outros profissionais da escola, o que também reflete na não participação na reunião com os pais. Quando questionados sobre a importância do ensino de LI já nos anos iniciais do EF, os professores responderam que é importante, pois a criança aprende com mais facilidade do que o aluno adulto, porém foi apresentado nesta pesquisa que essa hipótese não se sustenta para a realidade da Prefeitura de Guarulhos, devido ao pouco tempo de aulas de LI que os estudantes têm (o que foi citado pelos professores como a maior dificuldade encontrada), pela falta de materiais didáticos para tornar as aulas mais lúdicas (o que também é uma queixa dos professores), e também por conta da qualidade dessas aulas, uma vez que a maioria dos professores não tem proficiência na LI.

Sobre a obrigatoriedade dos professores regentes em acompanhar as aulas de LI, conclui-se que é necessário que a SME esclareça que tipo de acompanhamento se espera dos regentes, uma vez que muitos professores não permanecem na aula dos especialistas de LI, e mesmo quando permanecem, os relatos revelam que a parceria pedagógica entre os professores, a docência compartilhada, não ocorreu.

Embora os professores de LI da Prefeitura de Guarulhos aprovelem a formação continuada oferecida pela SME, conclui-se que não foi suficiente para resolver os problemas apontados, como: formação inicial insuficiente, falta de objetivos comuns e direcionamento em relação ao que se almeja com o ensino de LI nos anos iniciais do EF, além da falta de proficiência dos professores em LI.

Concluimos que a SME necessita rever as condições de trabalho dos professores de LI da rede por várias razões: a falta de material didático prejudica o ensino-aprendizagem da língua; uma hora de aula de LI por semana é pouco tempo para se desenvolver um trabalho significativo; a docência compartilhada não tem ocorrido, o que afeta a prática pedagógica, e, por fim, trabalhar em mais de uma escola dificulta a participação na reunião com os pais e a integração do professor de LI com outros docentes.

## Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p.13-80.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (da 5ª à 8ª série) do ensino fundamental**: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2013. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 2001.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 2000.

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação Educacional**. Guarulhos, SP: SME, 2012.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação Permanente**. Guarulhos, SP: SME, 2011.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular: Quadro de Saberes Necessários – QSN**. Guarulhos, SP: SME, 2009.

HALLIWELL, S. **Teaching English in the Primary Classroom**. London: Longman, 1992.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 6, 1988.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Revista Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 3, 1999.

LIMA, G.P. **Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil**. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

LIMA JÚNIOR, R. M. **A Influência da idade na aquisição da Fonologia do Inglês como Língua Estrangeira por Brasileiros**. Universidade de Brasília, 2012.

PAIVA, V.L.M.O. (2003). A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, p.53- 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas, 2010.

RODRIGUES, L. A. D. Formação continuada de professores de língua inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental: a busca de um modelo. In: Carvalho, A. M. P. (Org.). **Formação de professores: Múltiplos enfoques**. São Paulo: Editora Sarandi, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

Rabello, L. R. G.

Recebido em: 17/04/2017

Revisado em: 12/04/2018

Aprovado para publicação em: 11/06/2018

Publicado em: 13/12/2018