

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JÉSSICA SUZANE CARREGARI

Content And Language Integrated Learning:
Práticas docentes no ensino de inglês para crianças

ARARAQUARA – S.P.
2023

JÉSSICA SUZANE CARREGARI

Content And Language Integrated Learning:
Práticas docentes no ensino de inglês para crianças

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós- Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

ARARAQUARA – S.P.
2023

C314c Carregari, Jéssica Suzane
Content And Language Integrated Learning: Práticas docentes no ensino de inglês para crianças / Jéssica Suzane Carregari. -- Araraquara, 2023
100 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Sandra Mari Kaneko Marques

1. CLIL. 2. programa bilíngue. 3. língua estrangeira para crianças. 4. ensino e aprendizagem. 5. formação de professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JÉSSICA SUZANE CARREGARI

Content And Language Integrated Learning: **Práticas docentes no ensino de inglês para crianças**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós- Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

Data da defesa: 22/05/2023.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
(UNESP/FCLAr)

Membro Titular: Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
(UNESP/FCLAr)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, por ter me dado a oportunidade de realizar esta pesquisa. Pela saúde, o suporte e a força nos dias difíceis. Agradeço a Ele por tudo ter corrido bem e no momento certo.

A minha família, ao meu pai e a minha mãe, por terem me auxiliado todos os dias. Sem os senhores eu nunca teria conseguido. Agradeço a Deus todos os dias por ter vocês.

A minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko-Marques, pela paciência comigo durante esses meses. Me sinto grata por todos os seus ensinamentos.

Às Profas Doutoras Claudia Kawachi Furlan e Rosangela Gileno pelas ricas contribuições na etapa de qualificação. Amadureci muito graças as nossas discussões.

Ao Colégio que abriu as portas para que eu pudesse realizar esta pesquisa. Sou imensamente grata.

Às professoras participantes que me permitiram entrar em suas salas de aula. Agradeço pela paciência e disposição em responder as minhas perguntas.

A todos e a todas que contribuíram de alguma forma para a conclusão deste estudo.

RESUMO

A abordagem *Content And Language Integrated Learning* (CLIL) se faz presente há pouco tempo no contexto educacional brasileiro. Desde 2016 até a realização deste trabalho, são encontradas apenas doze pesquisas acerca desta abordagem. Dessa maneira, este estudo teve como principal objetivo compreender como a abordagem CLIL foi implementada na prática de professoras de inglês em uma sala de aula CLIL de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I em uma escola privada de Educação Básica, explorando suas possibilidades. À vista disso, partindo de contribuições vygotskianas, objetivou-se analisar, por meio de observações de caráter exploratório, como as aulas CLIL eram desempenhadas por essas participantes refletindo sobre algumas práticas pedagógicas escolhidas pelas professoras com o intuito de, primeiramente, compreender como as professoras aplicavam a CLIL e, na sequência, por meio da compreensão da formação das participantes, verificar se houve dificuldades. A metodologia desta pesquisa se pautou em uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica, na qual, entrevistas com professores desse segmento, observações de aula e notas de campo serviram como instrumentos para a coleta e análise de dados. As análises obtidas revelaram algumas práticas escolhidas como o ensino temático – *theme-based* –, a utilização de *flashcards*, vídeos, brincadeiras e jogos, como o Lego® e jogo da memória, por exemplo. Tais práticas revelaram que os 4 C's (cultura, comunicação, conteúdo e cognição,) propostos por Coyle (2007), para que haja um bom êxito da abordagem CLIL, estavam presentes nas aulas das professoras participantes. Os resultados indicaram, também, que, dentre as principais dificuldades enfrentadas, há: a falta de formação oferecida por parte das universidades e a responsabilidade do professor em buscar conhecimento sobre práticas pedagógicas eficientes focadas no ensino e aprendizagem para crianças.

Palavras-Chave: CLIL; programa bilíngue; língua estrangeira para crianças; ensino e aprendizagem; formação de professores.

ABSTRACT

The Content And Language Integrated Learning (CLIL) approach has been present for a short time in the Brazilian educational context. From 2016 until this research was written, only twelve studies on this approach were found. In this manner, this work had as its main objective to understand how the CLIL approach was implemented in the practice of English teachers in a CLIL classroom of 1st and 2nd years of Elementary School I in a private school of Basic Education, exploring its possibilities. In view of this, based on Vygotskian contributions, the objective was to analyze, through exploratory observations, how the CLIL classes were performed by these participants, reflecting on some pedagogical practices chosen by the teachers in order to, firstly, understand how the teachers applied the CLIL and, in sequence, verifying if there were difficulties. The methodology of this research was based on a qualitative approach of an ethnographic nature, in which interviews with teachers of this segment, class observations and field notes served as instruments for data collection and analysis. The analysis obtained revealed some chosen practices such as thematic teaching – theme-based –, the use of flashcards, videos, games and plays, such as Lego® and memory games, for instance. Such practices revealed that the 4 C's (culture, communication, content and cognition) proposed by Coyle (2007), for a successful CLIL approach, were present in the classes of the participating teachers. The results also indicated that, among the main difficulties faced, there are: the lack of Education offered by universities, and the teacher's responsibility to seek knowledge about efficient pedagogical practices focused on teaching and learning for children.

Key-words: CLIL; bilingual program; foreign language for children; teaching and learning; teacher education.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|--|----|
| Quadro 1 | Síntese da Forma de Análise de Dados | 41 |
| Quadro 2 | Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa | 42 |
| Quadro 3 | Experiência com o ensino de língua inglesa | 43 |
| Quadro 4 | Experiência com o ensino de inglês para crianças | 44 |
| Quadro 5 | Unidades Temáticas | 45 |
| Quadro 6 | Atenção dos alunos | 56 |
| Quadro 7 | Cloudy And Sunny | 58 |
| Quadro 8 | Papel do professor no contexto da abordagem CLIL | 63 |
| Quadro 9 | Qual seria a recompensa? | 68 |
| Quadro 10 | Experiência com a abordagem CLIL | 70 |
| Quadro 11 | Visão das professoras a respeito da abordagem CLIL | 71 |
| Quadro 12 | Treinamento inicial e continuado sobre a CLIL | 74 |
| Quadro 13 | Existe auxílio por parte da escola? | 75 |
| Quadro 14 | Dificuldades nas aulas CLIL | 77 |
| Quadro 15 | Disciplinas na universidade | 79 |
| Quadro 16 | Desenvolvimento dos alunos | 83 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------------|--|----|
| Figura 1 | Exemplificação do conceito dos 4 C's | 21 |
| Figura 2 | Estrutura dos 4 C's | 23 |
| Figura 3 | Taxonomia de Bloom | 26 |
| Figura 4 | Dificuldades enfrentadas pelas professoras participantes | 78 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1 Antecedentes da Pesquisa | 13 |
| 1.2 Justificativa | 13 |
| 1.3 Objetivos e Perguntas de Pesquisa | 18 |
| 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 19 |
| 2.1 CLIL | 19 |
| 2.2 Contribuições dos Conceitos de Vygotsky | 27 |
| 2.3 Formação Reflexiva de Professores | 33 |
| 3. METODOLOGIA | 37 |
| 3.1 Natureza da Pesquisa | 37 |
| 3.2 Contexto de Estudo | 38 |
| 3.3 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta e Análise de Dados | 40 |
| 3.4 Participantes | 41 |
| 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 43 |
| 4.1 Conhecendo as Participantes | 43 |
| 4.2 CLIL e a Prática Docente das Participantes | 44 |
| 4.2.1 Os 4 c's e as Práticas Observadas | 45 |
| 4.2.2 O Papel do Professor | 61 |
| 4.3 Dificuldades Enfrentadas nas Aulas CLIL | 70 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 88 |
| REFERÊNCIAS | 91 |
| APÊNDICE A - TCLE | 97 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA | 99 |

1. INTRODUÇÃO

A abordagem CLIL (*Content And Language Integrated Learning*) é utilizada há vários anos em países europeus, além de Austrália e Canadá, e tem ganhado destaque em nosso meio sucedendo diversas pesquisas e teorias educacionais voltadas para o ensino de língua estrangeira, como afirma Dalton-Puffer (2011), “políticas linguísticas e de educação na América Latina são diferentes novamente, mas relatos relacionados a assuntos CLIL têm começado a se tornar acessíveis.” (p. 185, tradução nossa¹).²

No Brasil, ainda há poucos estudos relacionados a essa abordagem. Alguns pesquisadores como Finardi e Porcino (2014) dissertam sobre o percurso da CLIL. De acordo com tais autoras, a abordagem está inserida dentro do alicerce da Abordagem Comunicativa, visto que compartilham do mesmo princípio.³ As autoras ainda justificam a evidência da CLIL em nosso país graças ao impacto da globalização. Segundo elas, “o ensino comunicativo abriu portas para o método baseado em tarefas, que por sua vez abriu espaço para o CLIL a fim de refletir os avanços da tecnologia e da economia no atual cenário globalizado pós-moderno.” (p. 268).

No método baseado em tarefas, conhecido também como *task-based*, uma aula é baseada na conclusão de uma tarefa central, na qual o idioma estudado é baseado no que ocorre durante e ao final dessa tarefa (BRITISH COUNCIL, 2007). Outra prática conhecida é a *theme-based* ou ensino-temático que busca ensinar várias habilidades e conteúdos ao integrar assuntos a um tema abrangente (TESSIER; TESSIER, 2015). É importante diferenciar ambas as práticas, pois, neste trabalho, abordaremos somente a prática *theme-based* mais adiante. Tais métodos não são necessariamente características da CLIL, contudo, se fazem presentes nas aulas dessa abordagem.

Content And Language Integrated Learning é uma abordagem inovadora em que se utiliza a língua-alvo como instrumento de mediação de conteúdo. “Isto é, a língua de instrução é aquela que os estudantes irão encontrar especialmente em sala de aula, dado que ela não é regularmente usada na ampla sociedade em que eles vivem.” (DALTON-PUFFER, 2011, p. 183, tradução nossa).⁴

¹ Neste trabalho, a citação em língua estrangeira será traduzida pela pesquisadora e a sua forma original apresentada em nota de rodapé.

² No original: Language and education policies in Latin America are different again but reports on CLIL- related issues have only recently started to become accessible.

³ Neste trabalho, consideramos a abordagem CLIL como uma expansão da abordagem comunicativa, pois além de trazer a possibilidade ao aprendiz para se comunicar nos contextos reais do uso da língua, inter-relaciona, também, os outros C's: cognição, cultura e conteúdo.

⁴ No original: That is, the language of instruction is one that students will mainly encounter in the classroom,

Em outras palavras, a *Content And Language Integrated Learning* é uma abordagem que tem por objetivo instruir os alunos por meio de uma língua estrangeira, de tal forma que o estudante não só aprenda um conteúdo por intermédio da língua-alvo, mas que também se forme integralmente.

Logo, tornar o aluno um cidadão é um dos resultados esperados por essa abordagem, além de corresponder a um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, o objetivo 4: Educação de qualidade, o qual, garante o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A meta nº 7 cita alguns intuítos como a valorização da diversidade cultural e a promoção de estilos de vida sustentáveis que são abordados nas aulas CLIL:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS, 2016).

Nas aulas CLIL, a língua-alvo é utilizada como meio para que outras habilidades, além da linguística, sejam desenvolvidas. Por conseguinte, o conteúdo ensinado em sala de aula se torna significativo para o aluno a partir do momento em que questões, tais como as supracitadas pela Organização Das Nações Unidas, são trazidas para a sala de aula. Meyer (2010) confirma esse princípio da CLIL ao dizer que “o conteúdo da sala de aula deve ser significativo no sentido de que se concentre nos problemas globais que a humanidade enfrenta (...)” (p. 13, tradução nossa).⁵

Consoante os autores Do Nascimento e Valdés-Cotera (2018), a aprendizagem ocorre ao longo da vida. Desse modo, as aulas CLIL podem oferecer aos alunos os princípios defendidos para uma Educação de Qualidade desde os anos iniciais da Educação Básica.

Nessa mesma linha, Da Silva Camillo e De Castro Filho (2019) ressaltam pontos positivos acerca do estímulo à educação de qualidade. As pessoas são capazes de atuar propriamente no mercado de trabalho, de usufruir de conhecimento, de educação e de cultura, por exemplo, além de ultrapassar as limitações da vida. Outros pontos destacados pelos autores relacionam-se à igualdade de gênero, à inclusão de pessoas vulneráveis, sejam idosos

given that it is not regularly used in the wider society they live in.

⁵ No original: Classroom content should be meaningful in a sense that it focuses on global problems mankind faces (...).

ou povos indígenas, por exemplo, e à valorização da diversidade cultural.

Tendo em vista que a educação, aqui defendida como de qualidade, inicia-se na Educação Básica, a criança, sob o viés da abordagem CLIL, é capaz de conhecer e valorizar, desde cedo, diferentes culturas e modos de vida, além de promover soluções criativas acerca da sustentabilidade, por exemplo, formando-se um cidadão global⁶ por meio de experiências e projetos na comunidade em que está inserida. Coyle (2007) afirma que a abordagem CLIL se relaciona a qualquer língua, idade ou estágio e não somente a um setor educacional.

Porém, a princípio, a abordagem CLIL tem demonstrado ser um desafio a ser estudado, pois o ensino tradicional se faz presente há vários anos, ou seja, a memorização e traduções de textos têm sido a principal abordagem nos contextos educacionais brasileiros (CONCEIÇÃO, 2006). Todavia, na Europa, há diversas pesquisas concernentes à abordagem, uma vez que suas raízes europeias são decorrentes de contextos sociolinguísticos e políticos serem ricos e diversos (COYLE, 2007).

Sob a ótica da formação docente, Pessoa (2018) afirma que, em geral, os cursos de formação de professores na área de Letras têm partido de textos – e não de práticas – para a construção de conhecimentos sobre a educação linguística. A autora pondera a importância da prática pedagógica durante tais cursos a fim de que professores sejam capazes de construir conhecimentos teórico-práticos para atuar em qualquer contexto, seja ele pautado na abordagem tradicional ou na abordagem CLIL.

De acordo com Pessoa (2018), “a reflexão dialógica sobre essas práticas é o que fará traçar os caminhos de nossa ação de produção de conhecimento em qualquer contexto em que iremos atuar.” (p. 194). Isto significa que há a necessidade que reflexões sobre as práticas sejam pensadas com o objetivo de construir conhecimento e aperfeiçoamento sobre e na formação.

Frente a tais questões, esta pesquisa teve como intuito analisar como a abordagem CLIL foi aplicada na prática de professoras de inglês e verificar se houve dificuldades. Assim, encontram-se, a seguir, os antecedentes para o nosso estudo desenvolvido, bem como sua relação com a escolha do tema.

⁶ A educação para a cidadania global capacita estudantes de todas as idades com valores, conhecimento e habilidades que, ao mesmo tempo, baseiam-se em e incutem o respeito por direitos humanos, justiça social, diversidade, igualdade de gênero e sustentabilidade ambiental, além de empoderar os aprendizes para que se tornem cidadãos globais responsáveis (UNESCO).

1.1 Antecedentes da Pesquisa

Esta pesquisa teve como contexto uma escola particular na cidade de Jaboticabal, no estado de São Paulo, onde atuei como professora de inglês para turmas da Educação Infantil de 2019 a 2022. Em 2020, um Programa Bilíngue (Português/Inglês) foi implantado, e conseqüentemente, tive o meu primeiro contato com a abordagem CLIL nesse ambiente de trabalho.

A partir desse momento, senti interesse em iniciar uma pesquisa sobre essa abordagem, por ser uma área de estudo, até então, recente e pouco conhecida por mim. Além disso, durante o ano de 2020, em razão da pandemia, nós, professores, fomos obrigados a lecionar remotamente, utilizando a tecnologia como intermediário.

À vista disso, ao ensinar língua estrangeira para crianças de modo virtual, a abordagem CLIL se tornou um desafio, já que a decisão sobre quais práticas pedagógicas deveriam ser utilizadas nas salas de aulas virtuais se tornou alvo de minhas dúvidas e reflexões, além das questões acerca de materiais didáticos mencionadas previamente. Isso se dá pelo fato de que algumas práticas pedagógicas tornaram-se as mais utilizadas, em aulas virtuais, em detrimento de outras.

Desse modo, decidi focar a pesquisa nas principais práticas utilizadas em uma aula de CLIL. Em anuência com a minha orientadora, decidimos concentrar nossa coleta de dados nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, em que minhas colegas de trabalho se dispuseram a me ajudar possibilitando a coleta de informações para esta pesquisa.

Isto posto, o início da coleta de dados aconteceu no segundo semestre de 2021, cujas aulas já aconteciam presencialmente. Em suma, a ideia surgiu durante a pandemia com as aulas remotas, e os dados foram coletados em aulas presenciais. Na seção de metodologia, detalharemos o processo de coleta e análise de dados. Neste momento, achamos pertinente traçar o percurso do tema da pesquisa para esclarecer nosso interesse. A seguir, apresentamos a justificativa do nosso trabalho.

1.2 Justificativa

Partindo, então, do pressuposto advindo das minhas vivências profissionais, surgiram algumas indagações, tais como: quais práticas pedagógicas seriam mais apropriadas para que a mediação ocorresse mesmo em uma língua, até então desconhecida pelos alunos, ou ainda

como ensinar diversas habilidades, desde cognitivas e sociais, por meio da língua-alvo, sem que ela se tornasse um empecilho para a criança. Dalton-Puffer (2011) retrata essa concepção, sendo a preocupação de alguns educadores e pais sobre como os alunos seriam afetados, ou seja, de como não conseguiriam aprender o conteúdo proposto devido à mediação do conteúdo ser na segunda língua.

Valendo-se desses questionamentos, decidimos focalizar a pesquisa nos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental I com o intuito de investigar a abordagem CLIL em um contexto de sala de aula. Por conseguinte, as professoras de inglês dos respectivos anos, contexto de nossa investigação, não possuem formação em Pedagogia, mas em Letras.

De acordo com Galvão (2022), a formação de professores de inglês para a Educação Infantil está acontecendo em várias universidades do país, no qual, apresentaram esse contexto, ensino de inglês para crianças, em seus documentos. Segundo a autora, tais documentações revelaram a influência da sociedade para a reforma nos currículos.

Dessa forma, concordamos com Avila e Tonelli (2018) que dissertam sobre a importância de disciplinas serem incluídas:

(...) do nosso ponto de vista, cabe às Universidades ofertar em seus cursos disciplinas, sejam elas obrigatórias ou optativas, que preparem aquele profissional para trabalhar com crianças do Ensino Fundamental I de forma que, ao ingressar nesse contexto de ensino, não se sinta "perdido" ou até mesmo desmotivado (AVILA e TONELLI, 2018, p. 118).

Assim, para que não haja uma desmotivação por parte do professor ou para que ele não se sinta “perdido”, as universidades deveriam ofertar disciplinas relacionadas ao ensino e aprendizagem de crianças nos cursos de Letras, mesmo que optativas. Além disso, faltam políticas públicas para o ensino de língua estrangeira, tanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil.

Avila e Tonelli (2018) comentam essa questão e afirmam sobre a importância da inserção de diretrizes destinadas ao ensino de língua estrangeira nos anos iniciais. “(...) sua inserção pode contribuir para a formação das crianças do Ensino Fundamental I ampliando sua bagagem para quando ingressarem nos anos finais do ensino fundamental e, conseqüentemente, no ensino médio.” (op.cit. p. 116). Dessa forma, reiteramos a importância de possíveis diretrizes não somente para contribuir com a bagagem cognitiva do aluno, como também, para ampliar o apoio necessário ao professor mediante as aulas do Ensino Fundamental I.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁷ aprovou novas diretrizes para a educação bilíngue em nosso país devido às discussões entre profissionais e pesquisadores. Contudo, o parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 09 de julho de 2020, ainda não foi homologado.

De acordo com as novas diretrizes, há uma diferença entre escolas bilíngues e escolas com currículo bilíngue optativo. É necessário que as escolas ofereçam, no mínimo, três horas semanais de instrução em língua adicional nas escolas com currículo bilíngue optativo. Já nas escolas bilíngues, o currículo deve ser único, integrado e ministrado em duas línguas.

De acordo com as diretrizes, os professores que atuam nesse contexto devem ter graduação em Pedagogia ou em Letras, formação complementar em Educação Bilíngue e comprovação de proficiência de nível mínimo B2 (*Common European Framework for Languages*). Sendo assim, é fundamental a contratação de profissionais de Letras que possuam proficiência adequada.

Ainda no que concerne à questão da formação, Coyle (2007) afirma que a abordagem CLIL tem ganhado cada vez mais espaço no currículo da contemporaneidade como em nosso país, onde escolas particulares possuem cada vez mais interesse mercadológico em ensino bilíngue (VIEIRA, 2019). De tal modo, torna-se necessário que a abordagem CLIL se firme com apoio teórico para que consiga resultados de aprendizagem.

Dessa maneira, além da predominância de abordagens tradicionais e dos requisitos necessários para professores no ensino de inglês para crianças, temos questões pragmáticas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Rocha (2007) cita Vygotsky ao retratar a importância das interações significativas em sala de aula com o propósito de facilitar o ensino e aprendizagem da criança durante as aulas de língua estrangeira. Smolka e Laplane (2005) também retratam a questão de signo e significação pela perspectiva vygotskiana, relacionando-se à formação do indivíduo:

Em sua atividade prática e produtiva, o homem cria instrumentos psicológicos, não orgânicos, como os signos e a linguagem, que são formações históricas e funcionam, ao mesmo tempo, como meio de comunicação e modo de operação mental, possibilitando que a experiência humana seja significada, compartilhada, refletida e conservada, no nível social e individual (p. 78).

Dessa forma, entende-se a real necessidade de as aulas possuírem interações e ações durante a imersão na língua-alvo. Durante as atividades, os alunos devem ser capazes de

⁷ BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília: MEC, 2020. BRASIL.

interagir com o outro ao partilhar e refletir sobre diversos assuntos a fim de tornar as práticas mais significativas para eles no contexto de sala de aula.

Neste sentido, segundo Rocha (2007), o ensino temático (*theme-based*) – a construção de temas durante as interações – torna-se viável durante a aprendizagem da língua estrangeira devido à construção de sentidos oferecidos à criança possibilitando uma maior ligação com o seu mundo tornando, então, os sentidos significativos. Por exemplo, por meio da contação de histórias, o aluno aprende ao observar as diferentes situações vivenciadas pelas personagens e, conseqüentemente, o aprendiz compara situações semelhantes da sua história com as das personagens.

Bruner (1978) afirma que “[...] o mundo simbólico da criança não estabelece, porém, uma separação clara entre motivos internos e sentimentos, por um lado, e a realidade exterior, por outro.” (p.32). Dessa forma, contar histórias faz com que habilidades cognitivas, comunicativas e interculturais sejam desenvolvidas através das práticas metodológicas em sala de aula, afinal, a criança transfere símbolos da sua língua materna para a segunda língua ao mesmo tempo em que se comunica de maneira intercultural, indo ao encontro do conceito da formação integral do aluno, como previsto pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de Qualidade. Isso também é corroborado por Rocha (2007), que defende a garantia da formação integral do aluno durante as aulas de língua estrangeira.

Assim, o ensino temático praticado dentro da abordagem CLIL não só desenvolve habilidades linguísticas como o desenvolvimento do vocabulário (DALTON-PUFFER, 2008), mas também tem como foco a formação integral do aluno, não só de forma conteudista, mas incluindo competências como criatividade, empatia, responsabilidade e argumentação, seguindo as competências gerais da BNCC e as habilidades necessárias para o século XXI, propostas pela *National Research Council* (2012), sendo elas presentes em três domínios: o cognitivo, o intrapessoal e o interpessoal. O cognitivo relaciona-se às competências acadêmicas; o interpessoal, à habilidade de controlar os impulsos e de focar em tarefas e o domínio intrapessoal refere-se aos comportamentos sociais.

Apesar disso, Coyle (2007) comenta sobre a abordagem CLIL poder ser tanto força como fraqueza ao unir língua e conteúdo:

Sua fraqueza potencial reside na interpretação dessa ‘flexibilidade’ ao menos quando está incorporada em uma estrutura sólida e contextualizada com objetivos claros e com resultados projetados. Para que a CLIL ganhe um lugar legítimo na arena pedagógica de currículos futuros e contemporâneos, tem que se manifestar um alicerce teórico rigoroso, substanciado por evidências em termos de resultados de aprendizagem e construção de capacidade (p. 546 apud COYLE, 2006, tradução

nossa).⁸

Em outras palavras, a autora ressalta a importância de se deixar claro quais são os resultados esperados para essa abordagem, calcados em evidências, a fim de que a CLIL ganhe espaço nos futuros e contemporâneos currículos. O professor deve ter em mente qual é o nível de conhecimento que se espera que os alunos atinjam e quais são os objetivos que o professor propõe para o aluno alcançá-los.

Ainda no que concerne às práticas docentes, Valadares (2002) menciona que ao incluir problemas da prática em sala de aula, em uma perspectiva de análise, torna a prática do professor reflexiva. O autor menciona a importância de colocar-se no contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela. Ou seja, é necessário que o professor analise os problemas vivenciados por ele a fim de que se tome uma ação e uma decisão acerca das dificuldades profissionais. A prática do professor se torna reflexiva ao estudar tais situações.

Lima e Gomes (2002) dissertam sobre a importância de as reflexões dos profissionais da educação revelarem valores sociais:

Entendida dessa maneira, a reflexão não é uma atitude individual, ela pressupõe relações sociais, revela valores e interesses sociais, culturais e políticos, não é um processo mecânico nem tampouco gerador de novas ideias. É antes uma prática que deve expressar o nosso poder de reconstrução social (...) É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade. (p. 164-169).

Assim, acreditamos que a prática reflexiva é essencial para analisar quais decisões devem ser tomadas diante dos problemas da prática, tendo em vista a importância de tais discussões, incluindo as diversas variáveis e diversos contextos das aulas observadas nesta pesquisa.

Dessa forma, considerando os aspectos mencionados anteriormente e o contexto atual desta pesquisa, uma escola da rede privada na cidade de Jaboticabal, estado de São Paulo, a qual oferece um programa bilíngue, tivemos o intuito de compreender como a abordagem CLIL foi implementada pelas profissionais de Letras no cotidiano ao lecionar língua inglesa para crianças. Nosso intuito era também averiguar se houve dificuldades, por parte das professoras, em sala de aula. Assim, apresentaremos a seguir os objetivos e as perguntas de

⁸ No original: Its potential weakness lies in the interpretation of this ‘flexibility’ unless it is embedded in a robust contextualized framework with clear aims and projected outcomes. In order for CLIL to earn its rightful place in the pedagogic arena of contemporary and future curricula, it has to demonstrate rigorous theoretical underpinning, substantiated by evidence in terms of learning outcomes and capacity building.

pesquisa que foram elaboradas levando em consideração as motivações e as razões citadas anteriormente.

1.3 Objetivos e Perguntas de Pesquisa

O principal objetivo deste estudo é analisar como a abordagem CLIL é implementada na prática de professoras de inglês analisando quais são suas possibilidades e verificando se há dificuldades dentro do contexto educacional privado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I com crianças de 6 e 7 anos.

À vista disso, foram realizadas análises e reflexões acerca das principais práticas pedagógicas, além das dificuldades enfrentadas pelas professoras durante as aulas incluindo seus diferentes contextos a fim de responder às seguintes questões norteadoras:

1. Como a abordagem CLIL é implementada na prática das professoras de inglês?
2. Quais são suas possibilidades e dificuldades?

Por conseguinte, na próxima seção, buscamos apresentar discussões referentes à Fundamentação Teórica deste trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discutimos os conceitos e as ideias que fundamentam nossa pesquisa. Esta seção subdivide-se em três subseções: a primeira trata os conceitos da abordagem CLIL, a segunda discorre sobre os conceitos de Vygotsky para respaldar as práticas pedagógicas e a terceira subseção aborda os fundamentos a respeito da formação reflexiva de professores.

2.1 CLIL

Pode-se dizer que a abordagem *Content and Language Integrated Learning* se faz presente há anos em países europeus (COYLE, 2007). A educação bilíngue tem sido pensada na Europa desde o final do século 19 e início do século 20 graças à diversidade no continente europeu, em termos sociopolíticos, linguísticos e culturais. Nos anos 90, a Comissão Europeia e o Conselho da Europa foram essenciais para que houvesse uma consciência sobre o potencial da Educação Bilíngue (COYLE, 2007).

Ainda na década de 90, programas e *workshops* foram criados no intuito de compartilharem com professores e estudantes oportunidades de se aprender uma língua estrangeira. O argumento era que todos os cidadãos europeus deveriam ser capazes de se comunicar em três línguas: a língua local e outras duas línguas europeias (COYLE, 2007). Dessa forma, a CLIL possui suas raízes no contexto europeu, onde a sociolinguística e as configurações políticas são ricas e diversas. A União Europeia encoraja os cidadãos a aprenderem outras línguas europeias por razões pessoais e profissionais tendo em vista o desenvolvimento de habilidades cognitivas (DALTON-PUFFER, 2011).

CLIL é uma abordagem educacional em que uma língua adicional é utilizada para o ensino de conteúdo e língua com o objetivo de promover ambos com maestria e domínio (MARSH, 2012). Em programas que se espelham nessa abordagem, uma língua estrangeira é empregada como meio de instrução, no qual, geralmente, ocorre a imersão (DALTON-PUFFER, 2008).

De acordo com Coyle (2007), “CLIL relaciona-se a qualquer língua, idade ou estágio, não só no setor de educação obrigatória, mas inclusive no jardim de infância, aprendizagem vocacional e profissional. Ela envolve a educação continuada.” (p. 545, tradução nossa).⁹ Isto

⁹ No original: CLIL relates to any language, age and stage not only in the compulsory education sector but inclusive of kindergarten, vocational and professional learning. It encapsulates lifelong learning.

é, a abordagem CLIL pode ser utilizada desde a Educação Infantil até cursos de formação profissional.

Coyle (2007) comenta sobre o poder que a integração de língua e conteúdo tem como ferramenta pedagógica. Segundo o autor, “integração é uma ferramenta pedagógica poderosa que visa a proteger o assunto que está sendo ensinado enquanto promove a língua como um meio para aprendizagem, bem como um objetivo do próprio processo de aprendizagem.” (COYLE, 2002 apud COYLE, 2007, p. 546, tradução nossa).¹⁰

Contudo, a abordagem CLIL não é apenas ensino de língua aprimorado por uma maior variedade de conteúdo ou ensino de conteúdo traduzido da língua materna para uma língua estrangeira. Ao adotar-se a abordagem CLIL, haverá elementos de ambas as línguas, a materna e a língua-alvo, e o ensino e aprendizagem de uma matéria que são específicos para a sala de aula CLIL tanto quanto seus métodos (COYLE, 2005). Nessa perspectiva, o aluno será capaz de aprender matérias de diversas áreas como Artes, Ciências ou Matemática por meio de métodos relacionados à abordagem como o *theme-based*, mencionada previamente. Mais adiante, abordaremos exemplos na prática.

Logo, considerando a junção de conteúdo e língua, a abordagem CLIL envolve novas áreas de conhecimento e, também, engloba a formação integral do aluno e as habilidades linguísticas que devem ser desenvolvidas. Coyle (2007, p. 548) inclui diversos estudos surgidos na década de 90 que evidenciam alguns benefícios para os alunos:

Sob específicas condições a CLIL pode e aumenta a competência linguística e a confiança no aprendiz, aumenta as expectativas de professores e alunos, desenvolve a análise de riscos, tomada de decisões e habilidades de solução de problemas no aluno, aumenta as habilidades de aprendizagem de vocabulário e a consciência gramatical, motiva e encoraja a independência do aluno, leva os alunos para além dos tópicos “reduativos” de língua estrangeira, melhora a alfabetização na primeira língua, encoraja a espontaneidade linguística (falar) se os alunos são capazes de aprender através da língua em vez de aprender a língua em si, desenvolve habilidades de estudo, concentração (aprender a aprender através da língua é fundamental para a CLIL), gerar atitudes positivas e abordar questões de gênero e motivação, e colocar a consciência cultural de volta ao plano. (Coyle, 2007, p. 548, tradução nossa).¹¹

¹⁰ No original: Integration is a powerful pedagogic tool which aims to safeguard the subject being taught whilst promoting language as a medium for learning as well as an objective of the learning process itself.

¹¹ No original: Under specific conditions CLIL can and does raise learner linguistic competence and confidence; raise teacher and learner expectations; develop risk-taking and problem-solving skills in the learner; increase vocabulary learning skills and grammatical awareness; motivate and encourage student independence; take students beyond ‘reductive’ foreign language topics; improve L1 literacy; encourage linguistic spontaneity (talk) if students are enabled to learn through the language rather than in the language; develop study skills, concentration (learning how to learn through the foreign language is fundamental to CLIL); generate positive attitudes and address gender issues in motivation; and put cultural awareness back on the agenda.

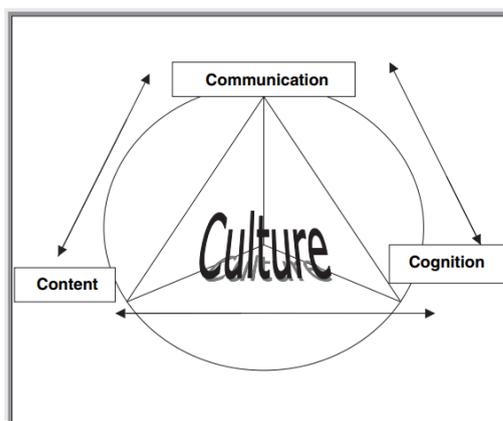
Além desses aspectos positivos, Coyle (2007) conceptualizou quatro elementos para que tais benefícios ocorressem, sendo eles: conteúdo, comunicação, cultura e cognição. Contudo, ambos os elementos, língua e conteúdo, não devem ser tratados em escala, como afirma Darn (2006). O autor afirma que tais elementos devem ser trabalhados em conjunto e sem qualquer tipo de hierarquização durante as aulas CLIL. Ou seja, os quatro elementos devem estar unidos durante as aulas, assim o aluno pode aprender conteúdo, cognição, cultura e, também, praticar a comunicação.

Segundo Coyle (2007), conteúdo, comunicação, cultura e cognição estão inter-relacionados, contudo, a cultura está no centro de tudo.

Basicamente, a estrutura dos 4 C's sugere que é através da progressão em conhecimento, habilidades e entendimento de um conteúdo, do compromisso no processamento cognitivo associado, da interação no contexto comunicativo, do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades linguísticas adequadas, bem como ao experimentar um aprofundamento da consciência intercultural que um CLIL eficaz acontece (p. 550-552, tradução nossa).¹²

Nesse sentido, a CLIL, de fato, torna-se eficaz quando os quatro elementos estão em progressão e interligados, ou seja, com o conteúdo em construção, a interação sendo realizada, o processo cognitivo em desenvolvimento e a consciência intercultural sendo experienciada. A figura 1, a seguir, exemplifica essa conceptualização:

Figura 1: Exemplificação do conceito dos 4 C's.



Fonte: (COYLE, 2007, p. 551).

Dessa forma, a CLIL não é simplesmente e somente língua e conteúdo, ou seja, dois

¹² No original: In essence, the 4Cs Framework suggests that it is through progression in knowledge, skills and understanding of the content, engagement in associated cognitive processing, interaction in the communicative context, the development of appropriate language knowledge and skills as well as experiencing a deepening intercultural awareness that effective CLIL takes place.

elementos integrados. Para que a abordagem seja eficaz, é necessário que todos os quatro elementos estejam inter-relacionados. Assim, a comunicação é a língua utilizada como meio de instrução, como o inglês; o conteúdo é a matéria a ser ensinada, como Linguagem, Artes, Ciências e Matemática; a cognição, é o aprender e o pensar e a cultura, é a consciência social de si e dos outros.

De acordo com a autora, espera-se que essa integração entre os quatro elementos seja feita em diferentes níveis. Um deles é o aprender, no qual, cognição e conteúdo estão integrados. O outro é o aprender a língua, no qual, comunicação e cultura estão unidos.

Na CLIL, a cultura deve estar no centro de tudo, pois ela abrange padrões culturais, costumes, meios de vida e visões de mundo que são expressos pela língua. A consciência intercultural é fundamental na CLIL, afinal, língua e cultura interagem entre si (COYLE, 2007; MEYER, 2010). Segundo Coyle (2005), “a ‘diversidade’ é um conceito vital e detém a chave para a descoberta de si mesmo. A cultura pode ter ampla interpretação – por exemplo, através da cidadania pluricultural.” (n.p, tradução nossa).¹³

O conteúdo não é somente entender um conhecimento, mas também é aprender a construir seu próprio conhecimento ao desenvolver habilidades para perceber o que é relevante e apropriado ou não. Além disso, reitera-se a ideia de que a língua precisa ser ensinada em um contexto (MEYER, 2010). “O conteúdo é o assunto ou o tema do projeto.” (COYLE, 2005, n.p, tradução nossa).¹⁴

A cognição, relacionada ao processo de pensar, está associada aos processos linguísticos para facilitar o desenvolvimento cognitivo, ou seja, os conhecimentos, estratégias e habilidades. Isto é, capacitar os alunos a criar suas próprias interpretações sobre o conteúdo (MEYER, 2010). Coyle (2005) afirma que “CLIL não é sobre a transferência de conteúdo de um especialista para um iniciante. CLIL é sobre deixar indivíduos construírem seu próprio entendimento e serem desafiados (...).” (n.p, tradução nossa).¹⁵

A comunicação é feita através da interação, que é essencial no contexto educacional. O professor deve ser capaz de prover oportunidades para que isso ocorra levando em consideração que a língua deve ser compreensível e acessível (MEYER, 2010). Segundo Coyle (2005), “a fórmula aprender a usar a língua e usar a língua para aprender é aplicável

¹³ No original: ‘Otherness’ is a vital concept and holds the key for discovering self. Culture can have wide interpretation – eg through pluricultural citizenship.

¹⁴ No original: Content is the subject or the project theme.

¹⁵ No original: CLIL is not about the transfer of knowledge from an expert to a novice. CLIL is about allowing individuals to construct their own understanding and be challenged (...).

aqui” (n.p, tradução nossa).¹⁶ A figura 2 apresenta a estrutura dos 4 C’s e o que cada um promove:

Figura 2: Estrutura dos 4 C’s.

A estrutura dos 4 C's busca garantir a qualidade em termos de orientação para:

| | | |
|--------------------|---|---|
| Conteúdo | ~ | progressão em conhecimento, habilidades. |
| Comunicação | ~ | interação, usando a língua para aprender. |
| Cognição | ~ | engajamento: pensamento e entendimento. |
| Culture | ~ | consciência de si e dos outros/cidadania. |

Fonte: Adaptado de COYLE (2005).

Coyle (2007) explana três métodos que devem ser feitos durante a comunicação, sendo eles: língua de aprendizagem (*language of learning*); língua para aprendizagem (*language for learning*) e língua através da aprendizagem (*language through learning*).

Língua de aprendizagem (*language of learning*) é o método baseado na análise feita sobre a linguagem necessária para que o aluno tenha acesso aos conceitos e habilidades básicas relacionados ao tema da aula, ou seja, é a linguagem necessária para criar e dar suporte ao conteúdo a ser aprendido pelo aprendiz.

Língua para aprendizagem (*language for learning*) foca no tipo de linguagem de que os alunos precisam, a fim de que possam atuar em uma língua estrangeira usando o ambiente, ou seja, o aluno aprende a aprender ativamente enquanto pergunta, debate, conversa em pares ou grupos. Desse modo, a CLIL estimula a fluência em vez da precisão gramatical.

Por último, a língua através da aprendizagem (*language through learning*) baseia-se na ideia de que o aluno é capaz de envolver a língua e o pensamento ao articular o que entende durante a aula. Ao se comunicar com o professor ou com um colega, uma demanda cognitiva é necessária, logo, o aluno recorre aos seus conhecimentos, habilidades e estratégias para fazê-lo. Dessa forma, surgem novos termos na língua estudada. Ou seja, a língua através da aprendizagem é a língua não planejada para aquela lição, mas a que emerge durante a aula.

Alexander (2005 apud COYLE, 2007, p. 555) relata que

A conversa medeia vitalmente os espaços cognitivos e culturais entre professor e aluno, entre a sociedade e o indivíduo não apenas manifesta o pensamento, mas também a estrutura, e a fala molda os processos mentais superiores necessários para

¹⁶ No original: The formula learning to use language and using language to learn is applicable here.

tanto aprendido (tradução nossa).¹⁷

Assim, comparado à abordagem tradicional, nas aulas CLIL, o aluno não traduz ou somente repete determinados vocábulos. Ele produz falas fazendo com que a língua e o pensamento sejam desenvolvidos simultaneamente, enquanto determinado conteúdo é ensinado concomitantemente. Desse modo, pela conversa com o outro, não só a cognição é potencializada, como também a cultura é estimulada.

Além de tais pontos positivos, Hüttner, Dalton-Puffer e Smit (2013) comentam sobre o sucesso da CLIL estar fortemente associado à confiança dos alunos ao usarem a língua estrangeira, gerando expressões de segurança e relaxamento, por exemplo, em suas falas, além da fluência. “Alunos CLIL trabalham mais persistentemente em suas tarefas e mostram uma tolerância maior à frustração.” (DALTON-PUFFER, 2011, p. 188, tradução nossa).¹⁸

Como o foco da CLIL está no significado e não na forma, ou seja, a preocupação não está em falar ou escrever corretamente, alunos CLIL mostraram-se melhores também na escrita, pois possuem uma bagagem lexical abrangente, considerando as aulas com integração com o conteúdo. Logo, se mostraram melhores, também, na competência estratégica (DALTON-PUFFER, 2011).

Porém, apesar dos muitos benefícios comprovados por estudos europeus, ainda há os olhares críticos que persistem em apontar a instrução pela língua-alvo como um obstáculo nas aulas CLIL. Dalton-Puffer (2011) aborda essa visão trazendo alguns estudos em questão. “Uma observação compartilhada parece ser a redução da participação ativa dos alunos em sala de aula (como também foi relatado pelos alunos em entrevistas; Dalton-Puffer et al., 2008), o que pode conduzir a uma menor aprendizagem” (p. 188, tradução nossa).¹⁹ Ou seja, a participação do aluno, considerando o *output*, pode ser reduzida devido ao seu pouco conhecimento da língua estrangeira que está sendo utilizada.

Por outro lado, Dalton-Puffer (2011) declara a importância das decisões a respeito das pedagogias utilizadas nas aulas CLIL para que a redução da participação do aluno não ocorra, demonstrando a importância do planejamento: “(...) pode ser dito que o uso da língua nas salas de aula CLIL mostra até que ponto os alunos são exigidos a verbalizar assuntos complexos, oralmente ou por escrito, depende em grande parte das decisões e tradições das

¹⁷ No original: Talk vitally mediates the cognitive and cultural spaces between ... teacher and learner, between society and the individual ... language not only manifests thinking but also structures it, and speech shapes the higher mental processes necessary for so much learning.

¹⁸ No original: CLIL students work more persistently on tasks and show a higher tolerance of frustration.

¹⁹ No original: One shared observation seems to be reduced active student participation in the classroom (as was also self-reported by students in interviews; DaltonPuffer et al., 2008), which may lead to less learning.

pedagogias de conteúdo-matéria.” (p. 193, tradução nossa).²⁰ Isto é, o professor deve realizar o planejamento de sua aula ao levar em consideração o que o seu aluno será capaz de verbalizar.

Ainda sobre a importância de quais práticas pedagógicas devem ser escolhidas, Dalton-Puffer (2008) disserta a respeito de como o tempo é utilizado durante as aulas CLIL pelo professor e aponta as escolhas didáticas dos docentes como responsáveis pelas consequências seguintes: “(...) as decisões didáticas dos professores sobre como ensinar suas matérias tem consequências de longo alcance para a ecologia da língua de suas salas de aula e, portanto, também para as oportunidades de língua que surgem delas. (p. 12, tradução nossa).²¹

Isto é, o professor deve ter consciência de que a aula terá como centro o aluno e não o contrário, ou seja, o aluno quando está no centro da aula possui voz ativa. Isso proporciona ao aprendiz oportunidades para desenvolver diversas habilidades como a de resolver problemas e aprender de forma reflexiva, além de promover a motivação (EMALIANA, 2017).

Coyle (2007) também expõe a importância de se ter um suporte teórico com evidências que destaquem os resultados de aprendizagem esperados para que a abordagem CLIL tenha êxito. Portanto, o professor precisa ter em mente quais objetivos pretende-se alcançar para que a língua e o conteúdo sejam integrados de uma forma dinâmica e relevante. “A integração de língua, conhecimento do conteúdo e habilidades do pensamento crítico requerem monitoramento e planejamento sistemáticos.” (SWAIN, 1998 apud COYLE, 2007, p. 549, tradução nossa).²²

Assim, é importante ressaltar quais práticas pedagógicas podem ser úteis no atual contexto. Uma das ferramentas conhecidas dentro da abordagem é a Taxonomia de Bloom. Ela compreende três domínios que são desenvolvidos, sendo eles: o afetivo, o cognitivo e o psicomotor. No domínio cognitivo, é trabalhada a habilidade relacionada ao conhecimento. É esperado que o aluno se lembre das informações estudadas anteriormente. No domínio afetivo, as emoções e os comportamentos são aperfeiçoados. Espera-se que o aluno tenha obtido desempenho adequado em relação à área emocional e afetiva. E, no domínio psicomotor, as habilidades físicas e comunicação não-verbal são potencializadas (FERRAZ; BELHOT, 2010).

²⁰ No original: (...) it can be said that language use in CLIL classrooms shows that the extent to which learners are required to verbalize complex subject matter either orally or in writing largely depends on the decisions and traditions of content-subject pedagogies.

²¹ No original: (...) teachers' didactic decisions about how to teach their subject have far-reaching consequences for the language ecology of their classrooms and therefore also for the language opportunities which arise in them.

²² No original: The integration of language, subject area knowledge, and thinking skills requires systematic monitoring and planning.

Inserido no domínio cognitivo, segundo De Oliveira, De Aguiar Pontes e Marques (2016, p. 13): “A Taxonomia de Bloom estabelece objetivos educacionais em uma hierarquia da aprendizagem partindo de habilidades cognitivas mais simples, como, por exemplo, o conhecimento memorizado, até as mais complexas, como o ato de analisar ou avaliar”.

Isto é, a Taxonomia auxilia o professor como um meio de planejar a sua aula considerando os objetivos de desenvolvimento da aprendizagem que ela propõe. A figura 3, a seguir, mostra a estrutura mais conhecida compreendida no domínio cognitivo:

Figura 3: Taxonomia de Bloom



Fonte: Google Imagens.

A base da pirâmide é “lembrar”, ou seja, dentro dessa hierarquização o primeiro passo é favorecer meios para que o aluno relembre fatos visto por ele anteriormente. Em seguida, é necessário que o estudante compreenda a nova informação considerando o seu conhecimento prévio. Assim, posteriormente, o aluno poderá aplicar o que aprendeu ao realizar uma atividade.

Ao aplicar os conceitos que aprendeu, ele deve analisar, isto é, relacionar e classificar tais conceitos para, em seguida, avaliar quais ideias podem ser aceitas para realizar o objetivo final da tarefa. Para enfim, criar, produzir ou inventar o objetivo final do trabalho proposto pelo professor.

Seguindo essa hierarquia de atividades simples para mais complexas, essa ferramenta proporciona ao professor um caminho a ser seguido, ou seja, um planejamento para assistir o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos em cada categoria. “Utilizando a taxonomia, o professor pode acompanhar a progressão das habilidades de seus alunos.” (DE OLIVEIRA; DE AGUIAR PONTES; MARQUES, 2016, p. 19). *A posteriori*, veremos na prática a utilização dessa ferramenta.

Além de tal instrumento, consideramos ser fundamental a interação social, como citado anteriormente, e agora reforçada por Dalton-Puffer (2011): “Como os encontros sociais envolvem pessoas específicas em papéis específicos em momentos e lugares específicos, o contexto da situação se torna instrumental, ao invés de coincidente, no processo de aquisição da linguagem e na aprendizagem em geral. (p. 194-195, tradução nossa).²³

Desse modo, considerando as interações sociais e o contexto em que o aluno está inserido, na próxima seção, discutiremos as contribuições dos conceitos de Vygotsky para o contexto desta pesquisa.

2.2 Contribuições dos Conceitos de Vygotsky

Teixeira e Barca (2019) dissertam a respeito do papel do professor tendo como base os conceitos de Vygotsky. De acordo com as autoras, o professor é mais que um organizador de ambiente; ele possui um papel de responsabilidade em que administra o meio educativo, controla a interação do meio com cada aluno, planejando e estruturando as ações escolares.

Rego (2014) retrata a importância do ensino escolar ao dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas, principalmente, do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu “ponto de chegada”. Dessa forma, como o professor administra suas aulas e planeja seus objetivos, atinge diretamente a construção do indivíduo, o aluno. Dessa maneira, o professor possui um papel de responsabilidade ao administrar e controlar o contexto para a construção da aprendizagem de seu aluno em sala de aula.

Vygotsky afirma que: “a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente” (1926/2003, p. 77, apud TOASSA, 2013, p. 501). Assim, indica-se

²³ No original: As social encounters involve specific persons in specific roles at specific times and places, the context of situation becomes instrumental rather than coincidental in the language acquisition process and in learning in general.”

que o papel do professor de língua estrangeira na escola é mais que apenas ensinar uma língua, mas facilitar o desenvolvimento do indivíduo. Com a intenção de favorecer o desenvolvimento da criança, o professor deve ter consciência da importância da construção do contexto em que o aluno está inserido e, assim, buscar meios para que os objetivos do desenvolvimento do aluno sejam atingidos.

Rocha (2007) ressalta a importância da mediação do professor a fim de tornar o mundo mais acessível à criança por meio de auxílio e amparo, citando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, definida da seguinte maneira: “A zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky é a distância entre a real capacidade cognitiva da criança e o nível de desenvolvimento potencial.” (BROWN, 2000, p. 38, tradução nossa).²⁴

Rego (2014) confirma a ideia a respeito da zona de desenvolvimento proximal ou potencial:

O aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual (REGO, 2014, p. 74).

Em outras palavras, para que o ensino ocorra, é necessário buscar por meio de ajuda externa, ou seja, pelo professor e pelo ambiente em que o aluno está inserido, o desenvolvimento que deve se dirigir às funções psicológicas que estão em vias de se complementarem.

Assim sendo, levamos em consideração a importância das interações sociais entre professor-aluno e aluno-aluno, pois, é por meio dessas interações, que o aprendizado ocorre, e os processos são internalizados de forma com que o desenvolvimento intelectual da criança seja processado.

Ao considerar a importância da construção do ambiente, Radaelli (2011) confirma a função do adulto e do professor na construção da consciência da criança tendo em vista a linguagem, posto que, ambas, formação da consciência e linguagem, são tidas como produtos de ação coletiva dos homens. Portanto, o professor se torna o responsável por criar relações entre a criança e o mundo a fim de internalizar a linguagem, ou seja, tornar a linguagem social e histórica em linguagem interior.

Logo, ao ensinar uma nova língua, é coerente ponderar que significados também serão

²⁴ No original: Vygotsky's zone of proximal development is the distance between a child's actual cognitive capacity and the level of potential development.

construídos, contribuindo, portanto, para o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança (ROCHA, 2007). Concordamos com essa concepção, pois é na relação com o outro que aprendemos e nos desenvolvemos. Por meio da interação desse outro e pela linguagem que novos conhecimentos são construídos (BIALETZKI; BASSO, 2021).

Ao ensinar língua estrangeira para crianças, Rego (2014) menciona Vygotsky que analisa o uso de brinquedos reforçando a ideia de que a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso. Além de que, ao brincar, a criança também compreende regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado. Brown (2000) afirma que toda criança alcança o seu desenvolvimento potencial, em parte, através de interações sociais com adultos e parceiros.

Mesmo no universo do faz de conta, o ato de brincar torna possível desenvolver a inteligência e a personalidade da criança, além da atenção, da memória afetiva, da linguagem, dos pensamentos, das ideias e dos sentimentos morais, pois a brincadeira também é uma atividade regida por regras que precisam ser seguidas (BIALETZKI; BASSO, 2021).

No atual contexto, em que a prática *theme-based* possui papel essencial durante as aulas CLIL, as histórias contadas pelas professoras funcionam como uma mediação entre o mundo e a construção da consciência da criança, pois as histórias se relacionam com o seu mundo a fim de torná-lo significativo. É através delas que a criança experiencia, descobre e interage com o seu meio. Portanto, essa prática pode tornar a aprendizagem da criança mais significativa acelerando, inclusive, o processo de aprendizagem (ROCHA, 2007).

No ensino temático (*theme-based*), como o próprio nome sugere, o ensino é orientado por temas, no qual, diversas e variadas atividades estão inter-relacionadas através do seu conteúdo. O ensino temático é um método útil, prático e prazeroso. Por meio dele, o processo de aprendizagem é acelerado, pois trabalha várias habilidades ao despertar interesse e sentimento na criança (ROCHA, 2007).

Durante a realização de tarefas, o aluno é inserido em contextos específicos com propósitos significativos, nos quais, ele usa a linguagem com objetivos reais, tendo maior ligação com o mundo da criança, de maneira independente, criativa e responsável. Dessa forma, o ensino temático tende a ser mais produtivo, pois tarefas inseridas em contextos específicos e relacionadas ao mundo da criança sustentam a formação integral do aprendiz através da interdisciplinaridade (tecnologia, diversidade cultural, atividades *hands-on* etc) (ROCHA, 2007).

Ao desenvolver atividades inter-relacionadas ao mesmo tópico, podendo ser elas: experiências ou blocos de plástico para montar, é possibilitado à criança que faça descobertas por meio da observação e da comparação. Logo, a prática de ensino temático é capaz de propiciar o desenvolvimento cognitivo da criança.

Naturalmente, é entendido que as crianças aprendem de formas diferentes em relação aos adultos. Portanto, o professor que ensina na Educação Infantil ou Ensino Fundamental I deve ter em mente que crianças reagem de maneiras diferentes ao estresse, possuem percepções diferentes a respeito do tempo e podem se distrair com mais facilidade (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019).

Desse modo, acreditamos que as práticas em sala de aula devem ser motivadoras a fim de que os fatores sociais e afetivos sejam desenvolvidos e, posteriormente, os cognitivos. Emaliana (2017) afirma que, quando oportunidades são criadas, os alunos são capazes de desenvolver habilidades diversas como a cooperação, por exemplo.

Bialetzki e Basso (2021) afirmam que o professor precisa criar condições para que os alunos possam experienciar situações prazerosas a fim de se obter uma aprendizagem dirigida com teor pedagógico, ao mesmo tempo em que cria exemplos de práticas sociais reais. Isto é, a ludicidade deve ser usada como um recurso pedagógico, pois por meio dela é possível promover o prazer e o esforço espontâneo, ou seja, desenvolvendo dimensões cognitivas, sociais, motoras e afetivas, simultaneamente.

Em relação às atividades e tarefas que devem ser desenvolvidas, deve-se destacar, também, a importância da inclusão de atividades de recepção de linguagem. Malloy (2015) afirma que, muitas vezes, as crianças acabam não produzindo, gerando desconforto por parte das famílias que desejam que as crianças aprendam a língua estrangeira rapidamente. “Só porque uma criança não consegue dizer ou escrever uma palavra em inglês, não necessariamente significa que eles não saibam o que ela significa.” (Malloy, 2015, p. 23, tradução nossa).²⁵

Da mesma maneira, Brown (2000) afirma que: “na linguagem infantil, a maioria das evidências de observação e pesquisa apontam para a superioridade geral da compreensão sobre a produção: crianças parecem entender “mais” do que eles realmente produzem.” (Brown, 2000, p. 33, tradução nossa).²⁶ À vista disso, crianças entendem mais do que

²⁵ No original: Just because a child cannot say or write a word or sentence in English, does not necessarily mean they do not know what it means.

²⁶ No original: In child language, most observational and research evidence points to the general superiority of comprehension over production: children seem to understand “more” than they actually produce.

produzem e isso se deve ao fato de que, desde o nascimento, elas têm lidado somente com a língua falada resultando em um amadurecimento maior na habilidade de ouvir do que em outras (MALLOY, 2015).

Sob essa ótica, a instrução e o ambiente em que a criança está inserida são extremamente importantes, pois o *input* que a criança recebe das conversas com os pais ou outros adultos envolvidos é que fará aumentar a habilidade linguística da criança. “A educação e o ambiente, nesse caso, são tremendamente importantes” (Brown, 2000, p. 41-42, tradução nossa).²⁷

Além das atividades que proporcionam o *input* da língua, outra prática utilizada dentro da abordagem CLIL, que se pauta em conceitos de Vygotsky, é o *Scaffolding*, traduzido como andaime ou suporte para construção. De acordo com Meyer (2010), o *Scaffolding* auxilia os alunos a lidar com o *input* do idioma de todas as formas, além de possuir alguns propósitos como ajudar os aprendizes a entender o conteúdo e a língua de um material, capacitá-los a realizar uma tarefa e dar suporte para o aluno produzir um *output* ao providenciar frases e vocabulários específicos para completar exercícios, por exemplo.

Dessa forma, a música pode ser vista como uma prática essencial para servir de suporte linguístico. Além de ser fonte de recursos linguísticos (pronúncia, ritmo e entonação), também favorece o desenvolvimento cognitivo (repetição natural favorecendo o desenvolvimento da memória), afetivo e sociocultural (motivação, identidade, autoestima e cooperação entre os alunos) (ROCHA, 2007), tendo em vista a formação integral do aluno. A música ajuda, inclusive, como forma de marcação de tempo, início, começo e fim da aula. Jesus e Germano (2013) dissertam a respeito da importância da rotina, pois, de acordo com elas, “(...) a rotina serve para a criança se habituar, situar-se no tempo e espaço da Educação Infantil e se relacionar com as outras crianças.” (JESUS; GERMANO, 2013, p. 38), atentando para as características que diferem a aprendizagem de uma criança da de um adulto.

Outra atividade necessária são os jogos (jogo da memória, trilha, dominó, blocos de montar), que possuem caráter cooperativo e colaborativo. Como discutido anteriormente, as brincadeiras servem como instrumento mediador de desenvolvimento (ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal), pois, através delas, a criança se diverte, é motivada e ensinada. A língua-alvo pode ser útil à criança ao experienciar, descobrir e interagir com seu meio levando em consideração os objetivos e as regras sociais do jogo como compartilhar, esperar sua vez, poder de negociação e a aceitação de ganhar ou perder (ROCHA, 2007).

²⁷No original: Nurture and environment in this case are tremendously important.

A contação de histórias é outra prática essencial que deve estar presente na aula de língua estrangeira. “Contar histórias é uma forma de brincar.” (SILVA, 1997 apud ROCHA, 2007, p. 305). A história permite à criança brincar de imitar/ser e adivinhar o que vai acontecer, assim, colabora com o imaginário dela. Por meio da contação, a criança transfere para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua língua materna, logo, desenvolve as habilidades linguísticas esperadas (SILVA, 1997 apud ROCHA, 2007). Outras habilidades que podem ser desenvolvidas são as de leitura e escrita, que são estimuladas, além da promoção de interações entre o aprendiz e o mundo.

Considerando a Educação Infantil, deve-se atentar na importância de atividades propostas aos alunos cinestésicos, tendo em vista os diferentes estilos de aprendizagem. O professor deve visualizar os recursos e ferramentas pedagógicas mais adequadas para cada necessidade de seu aluno. Quando o professor conhece seu aluno, ele é capaz de articular suas práticas pedagógicas ao estilo de aprendizagem de seu aluno (IKESHOJI; DE LIMA TERÇARIOL, 2020).

Portanto, corroboramos as reflexões de Bialetzki e Basso (2021) ao afirmar que: “(...) para o professor, trabalhar com jogos pode mudar seu papel de transmissor para condutor, mediador e avaliador da aprendizagem, assim como do desenvolvimento alcançado.” (BIALETZKI; BASSO, 2021, p. 131). Isto é, ao utilizar jogos, brincadeiras, contação de histórias e músicas, por exemplo, o professor não possuirá apenas um papel de detentor do saber, ele será um mediador de aprendizagem.

Assim, a atuação no mundo imaginário da criança e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos de desenvolvimento. Logo, a colaboração de parceiros mais experientes da cultura, professor e pais, são mais que necessários.

Em suma, destaca-se que a criança precisa se desenvolver físico e socialmente para que possa realizar ações cotidianas e adequar-se à sociedade em que vive, como defendido por Santos e Benedetti (2009). Ressaltando-se a importância da formação integral do aluno nas aulas de língua estrangeira, consideramos que os aspectos linguísticos não devem ser os únicos objetos a serem buscados nas aulas de língua estrangeira, como argumenta Rocha (2007):

... entendemos que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças deve, assim, ocorrer calcado em fins emancipatórios, ampliando a visão de mundo do aluno, sem desconsiderarmos, contudo, seus próprios interesses ou desqualificarmos seus valores e constituição cultural (ROCHA, 2007, p. 279).

O profissional de Letras deve ter em mente que, ao ensinar língua estrangeira, a língua deve ser ensinada, levando em conta os valores culturais e interesses da criança no intuito de aprimorar o desenvolvimento metacognitivo do aluno. Ao desenvolver a habilidade de aprender a aprender, a criança será capaz de aperfeiçoar a reflexão crítica.

Portanto, o professor de língua estrangeira para crianças precisa ter consciência da importância da linguagem para a estruturação do pensamento da criança, pois, por meio dela, ocorre a reflexão infantil. (PALANGANA, 2015). Sendo assim, na seção seguinte, discutiremos a formação reflexiva de professores relacionando-a com o contexto desta pesquisa.

2.3 Formação Reflexiva de Professores

Tendo em vista, então, a evolução dos alunos como indivíduos sociais, é importante destacar que o professor como facilitador também constrói seus “saberes que servem de fundamento para o ensino” pela socialização.

Todos os professores possuem uma bagagem pessoal que nela traz suas crenças, suas expectativas, memórias de outros professores, fragmentos de leituras, experiências vividas etc. Desse modo, suas capacidades dependem dessa bagagem e da teoria em sua formação formal. De acordo com Almeida Filho (2022), “o professor já traz consigo da vida que viveu até o momento ou que “aprendeu sozinho.” (ALMEIDA FILHO, 2022, p. 45). Desse modo, validamos o pensamento de Almeida Filho (2022) ao afirmar que a formação de professores é um processo uno numa linha desenvolvimental, isto é, continua no decorrer da vida do professor. Isto porque “o caminho de formação, principalmente a cultivada, é sinuoso, incerto, pode permitir a volta a estágios aparentemente vencidos (recaídas), é custoso de tempo e mesmo de recursos financeiros.” (op. cit. p. 44).

Voltar a estágios aparentemente vencidos relaciona-se à formação reflexiva, ou seja, o professor deve reconhecer os estados de partida, praticar o ensino, refletir, voltar a ler e a pensar (ALMEIDA FILHO, 2022). Espera-se, portanto, que o professor saiba ser reflexivo para aprimorar-se constantemente.

Schon (1983) discorre sobre a importância de refletir sobre o próprio trabalho. De acordo com ele, quando um profissional se torna um pesquisador sobre sua própria prática, ele se empenha em continuar o processo de autoeducação. Dessa forma, como um pesquisador, a

prática pode ser vista como uma renovação. Um exemplo é o reconhecimento do erro que passa a ser visto como uma fonte de descoberta em vez de algo negativo.

O autor ainda reitera o cuidado com a prática rotineira. De acordo com ele, “(...) à medida que uma prática se torna mais repetitiva e rotineira, e o conhecimento na prática se torna cada vez mais implícito e espontâneo, o profissional pode perder oportunidades importantes de pensar sobre o que ele está fazendo.” (SCHON, 1983, n.p, tradução nossa).²⁸ Isto é, práticas repetitivas não auxiliam no processo de reflexão, apenas tornam as ações habituais espontâneas. Ademais, o autor afirma que:

Quando a prática é uma administração repetitiva de técnicas para os mesmos tipos de problemas, o praticante pode olhar para o lazer como uma fonte de alívio (...) mas quando ele funciona como um pesquisador na prática, a prática em si é uma fonte de renovação. O reconhecimento do erro, com sua incerteza resultante, pode tornar-se uma fonte de descoberta e não uma ocasião para autodefesa (SCHON, 1983, p. n.p, tradução nossa).²⁹

Portanto, corroboramos as afirmações de Schon (1983) sobre o profissional ter prudência a respeito da rotina. É essencial que, mesmo diante de dinâmicas frequentes, o professor tenha consciência do que está fazendo ao refletir sobre suas ações, pois, ao refletir, o erro será visto como uma fonte de revelação.

Souza (2018) disserta a respeito da formação crítica de professores e afirma a importância das discussões acerca das dúvidas e questionamentos a respeito de suas metodologias:

Exercitar os questionamentos, as dúvidas, pode permitir a busca por práticas que vão sendo reinventadas a partir dos novos contextos, das novas realidades, dos imprevistos. Além disso, uma formação crítica cria condições para o professor perceber o quanto suas escolhas de abordagem do conteúdo e de estratégias de ensino estão relacionadas ao que ele entende como sendo o seu papel como professor, o papel do aluno no processo de aprender, como devem ser estabelecidas as interações professor-aluno, aluno-aluno no processo de ensino e aprendizagem. E tais escolhas acabam por refletir no perfil de aluno que será formado, mais ou menos passivo; mais ou menos agente (SOUZA, 2018, p. 167-168).

Diante disso, é evidente a importância da reflexão do professor sobre suas práticas

²⁸ No original: Further, as a practice becomes more repetitive and routine, and as knowing-in-practice becomes increasingly tacit and spontaneous, the practitioner may miss important opportunities to think about what he is doing.

²⁹ No original: When a practitioner becomes a researcher into his own practice, he engages in a continuing process of self-education. When practice is a repetitive administration of techniques to the same kinds of problems, the practitioner may look to leisure as a source of relief (...) but when he functions as a researcher - in - practice, the practice itself is a source of renewal. the recognition of error, with its resulting uncertainty, can become a source of discovery rather than an occasion for self-defense.

pedagógicas em sala de aula pois, ao levar-se em consideração seus questionamentos e dúvidas, além das realidades distintas e dos imprevistos oriundos de diferentes contextos de ensino, condições são criadas para que o professor perceba e entenda qual é o seu papel e como as interações em sala de aula devem ser estabelecidas.

Santos e Benedetti (2009), inclusive, ressaltam que as instituições de ensino responsáveis possuem papel importante na promoção do conhecimento profissional de maneira reflexiva e inovadora. O professor não deve ser o único responsável pelo desenvolvimento reflexivo; a escola também deve oferecer o suporte necessário para que o profissional tenha espaço e abertura para refletir sobre seu próprio trabalho e, também, para que consiga ampliar a sua formação.

Rocha (2007) afirma que “devemos atentar para a formação do professor e para a importância do desenvolvimento, por meio de cursos de formação (contínua), das competências desejáveis para que este profissional atue efetivamente no contexto em foco.” (p. 281). Acreditamos que a formação continuada impulsiona a reflexão do professor ao mesmo tempo em que auxilia no desenvolvimento da sua área de formação.

Almeida Filho (2022) menciona um “Outro” que dá apoio a trajetórias pessoais de superação como exemplo de prática reflexiva ‘emancipadora’. Esse “Outro” é um professor formador que possui a função de acompanhar a rotina diária de um professor de língua que se voluntariou à formação continuada no ambiente escolar.

Consoante as ideias de Almeida Filho (2022, p. 80-81), “o professor formador observará seu interlocutor em aula, conversará com ele, estudando o seu desempenho, seu contexto e história profissional como um caso em estudo. (...) levando-o para uma reflexão conjunta com o professor em formação”. Desse modo, concordamos com o autor sobre ser desejável a existência de um outro professor formador para acompanhar as aulas do professor de língua estrangeira a fim de auxiliá-lo na prática reflexiva, buscando o aprimoramento profissional.

No contexto desta pesquisa, as professoras participantes recebem a visita de uma orientadora que assiste as suas aulas mensalmente e, posteriormente, fornece a elas um *feedback*. Essa orientadora possui a função desse “Outro”, mencionado por Almeida Filho (2022), dado que em seus *feedbacks* ela constrói uma reflexão conjunta com o professor e dá significado à formação contínua.

Assim, neste trabalho, corroboramos a definição de ação reflexiva dita por Dewey (1933), citada por Zeichner (1993):

(...) a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Dessa forma, o autor reitera a importância do professor ser um prático reflexivo, pois acredita na riqueza presente na experiência de bons professores. Mediante o pensamento de Zeichner (1993), “(...) os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores.” (p. 16). Acreditamos que o professor deve ter voz ativa no ambiente educacional e não somente ser um mero consumidor dos materiais fornecidos pela escola. Ratificamos que a instituição de ensino também deve ser responsável por promover abertura aos professores.

Dessa forma, o profissional é capaz de refletir sobre suas práticas de modo a perceber as mudanças essenciais a fim de que toda a comunidade educativa receba proveitos e benefícios como soluções para os problemas, melhores direcionamentos para áreas desejadas e práticas que podem ser reinventadas. Consideramos importante, portanto, a criticidade de professores em elencar quais são as dificuldades vivenciadas em salas de aula no intuito de construir sua identidade social como professor, ou seja, de entender o seu papel.

A seção seguinte apresenta a metodologia de investigação utilizada neste estudo, na qual discutimos a natureza da pesquisa, o contexto de estudo, os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise de dados e os perfis das participantes de pesquisa.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos, de forma breve, a natureza desta investigação e seus pressupostos teóricos, bem como os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise de dados. Além disso, descreveremos o contexto de estudo e seus participantes.

3.1 Natureza da Pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada neste estudo é de natureza etnográfica a fim de entender as práticas que ocorrem em aulas CLIL nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em outras palavras, buscamos compreender como as professoras participantes aplicam a abordagem CLIL e quais as possibilidades e dificuldades existentes em sala de aula. Este trabalho pauta-se em uma abordagem qualitativa devido à formulação de hipóteses para compreensão, reflexão e análises sobre o processo de formação de professores e o ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças.

Segundo Lucena (2015), a etnografia contribui com a democratização, uma vez que busca revelar os significados das ações do ponto de vista dos participantes, considerando a relação entre linguagem, contextos específicos e questões sociais e políticas. Nesta investigação, pretendemos levar em consideração o ponto de vista das professoras que utilizam a abordagem CLIL durante suas aulas ao ponderar suas falas a respeito da abordagem e, também, sobre suas dificuldades, em geral, ao ensinar uma língua estrangeira para crianças.

Consequentemente, ao darmos a oportunidade da palavra para as professoras participantes, ou seja, ao ouvi-las e ao incluí-las na pesquisa, estaremos buscando a construção do conhecimento sobre a cultura da comunidade (PAIVA, 2019), isto é, dos professores de língua estrangeira para crianças.

Moita Lopes (1992) trata a etnografia como sendo uma descrição narrativa das características da vida dos participantes (professor e alunos) em sala de aula diariamente. O autor afirma que “estudos etnográficos em sala de aula, devido às suas próprias naturezas, parecem ser essenciais para a compreensão da interação.” (p. 89). Logo, buscamos compreender os processos de interação entre professor-aluno que ocorrem em uma sala de aula CLIL em determinado contexto por meio de notas de campo e entrevistas tendo como ponto de partida as questões que nortearam a pesquisa.

Neste trabalho, a professora-pesquisadora possui o papel de observadora não

participante, a qual, narra as características das práticas que as participantes realizam em sala de aula ao aplicar a abordagem CLIL.

Neste trabalho, também buscamos entender e analisar quais são as possibilidades dessa abordagem, além de verificar se existem dificuldades enfrentadas em sala de aula pelas professoras participantes por meio de entrevistas partindo da nossa segunda questão norteadora.

Suassuna (2008) assevera que em uma abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Dessa forma, por meio das observações de aula e notas de campo, buscamos correlações da implementação da abordagem CLIL com as dificuldades mencionadas pelas professoras-participantes.

Assim, a pesquisa qualitativa dá importância para os aspectos da realidade a fim de descrever, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais como motivos, aspirações e atitudes (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Ao ouvir a realidade das professoras participantes e observar o dia a dia da comunidade, podemos descrever e compreender as suas práticas vividas, opiniões formuladas, motivos reais e atitudes tomadas durante os seus cotidianos no ambiente de trabalho.

Esperamos que, por meio desta pesquisa, seja possível compreender como a abordagem CLIL é implementada no Ensino Fundamental I por professoras de inglês, e quais possibilidades e dificuldades são encontradas no ambiente de trabalho.

3.2 Contexto de Estudo

A pesquisa foi conduzida em um contexto de uma escola privada no Estado de São Paulo, na cidade de Jaboticabal. O colégio está localizado no centro da cidade desde 1923 e possui cerca de 20.000 m² de extensão territorial, possuindo ampla área verde. É uma escola que possui infraestrutura e aparato tecnológico disponíveis para todos os estudantes que podem iniciar suas formações desde a Educação Infantil até o Ensino Médio resultando em aproximadamente 700 alunos matriculados.

As aulas de inglês observadas neste trabalho são realizadas uma vez por dia, de segunda a sexta-feira, em um período de 45 minutos cada. O conceito de oferecer aula uma vez por dia e todos os dias da semana é baseado no Programa Bilíngue da *International*

School que foi implantado no ano de 2020 iniciando na Educação Infantil e finalizando o Ensino Fundamental I. É esperado que o programa atinja até os alunos do Ensino Médio futuramente. É importante reforçar, portanto, que a escola privada, contexto de nossa pesquisa, não é uma Escola Bilíngue, mas uma escola que oferece um Programa Bilíngue.

O programa em parceria com a escola oferece os materiais, tanto do aluno quanto do professor, além de um treinamento inicial e continuado. A parceria entre escola e programa oferece o suporte do treinamento inicial para que as professoras de inglês conheçam e aprendam a abordagem CLIL. Mensalmente, as professoras recebem um treinamento continuado por meio da visita de uma orientadora, também conhecida como *advisor*, que lhes oferece suporte.

Ela oferece seu serviço em nome do Programa Bilíngue da *International School*. A orientadora possui formação em Letras, em Pedagogia e possui pós-graduação em Educação Bilíngue. Atua na *International School* desde 2019 como *advisor*.

Dentre suas funções, as que estão relacionadas às professoras consiste em observar e analisar aulas do Programa Bilíngue e fornecer *feedback* para professores; acompanhar e orientar o cronograma de aulas; contribuir para que haja coerência entre a Proposta Pedagógica da Escola e os planejamentos dos professores; contribuir para a criação de *Workshops* de formação continuada para professores e coordenadores e aplicar *workshops* à equipe escolar.

A fim de frisarmos o ensino e aprendizagem de inglês para crianças mais novas, decidimos focar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I. Dessa forma, duas professoras de inglês foram as participantes escolhidas: Fátima, responsável pela turma de 1º ano e, Tereza, responsável pela turma de 2º ano. A fim de mantermos o sigilo quanto as suas identidades, iremos nos referir às participantes por nomes fictícios.

Pretendia-se utilizar os instrumentos e procedimentos de análise de dados em um espaço de tempo de nove meses ao acompanhar três aulas semanais de cada turma, tendo em vista o papel da pesquisadora como observadora não participante.

Contudo, no início do quarto mês de observação, a professora Fátima decidiu retirar sua participação da pesquisa por motivos pessoais. Dessa forma, as observações das aulas dessa turma ocorreram em um período de três meses: setembro, outubro e novembro de 2021. É importante mencionar que, mesmo com a retirada de sua participação, os dados gerados anteriormente puderam ser utilizados.

Ao final de março de 2022, a professora-pesquisadora foi convocada a assumir um

cargo público de PEB II - Língua Portuguesa. Desse modo, ficou impossibilitada de continuar observando as aulas da professora Tereza devido ao conflito de horário. Assim sendo, em anuência com a professora-orientadora, decidimos utilizar as observações dos meses de setembro, outubro e novembro de 2021 das turmas de 1º e 2º a fim de uniformizar os dados da pesquisa.

3.3 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta e Análise de Dados

O primeiro passo para a realização desta pesquisa foi buscar a permissão da coordenação e da direção do colégio, bem como o aceite das professoras para a realização das entrevistas, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Gerhardt e Silveira (2009) reforçam a necessidade de se preocupar com os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, com o tipo de informação que cada um deles permitirá fornecer e com o tipo de análise que poderá ser feito posteriormente. Afinal, é por meio das análises das informações que o pesquisador será capaz de propor pistas de reflexão para o futuro.

Dessa forma, diante de tal contexto de estudo, para o registro de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos:

- Entrevistas com as professoras;
- Observação não-participante de aulas ministradas pelas professoras;
- Notas de campo das referidas observações.

Inicialmente, as entrevistas foram necessárias para se conhecer o perfil profissional e as experiências anteriores com a abordagem CLIL e o ensino de inglês para crianças. As entrevistas com as professoras foram realizadas por meio de gravações de vídeo, via *Google Meet* e serviram, também, como apontamentos a respeito das dificuldades enfrentadas por elas diante das atividades realizadas.

As notas de campo das observações de aula serviram para descrever e compreender como a abordagem CLIL foi implementada no referido contexto, além de indicar as possibilidades e verificar as dificuldades mencionadas pelas participantes nas entrevistas. Ressaltamos que as observações de aulas tiveram como foco, exclusivamente, as docentes e suas práticas pedagógicas em relação ao uso da abordagem CLIL em sala de aula e não seus

respectivos alunos. O Quadro 1 apresenta uma síntese da forma de análise de dados:

Quadro 1. Síntese da Forma de Análise de Dados

| Perguntas de Pesquisa | Objetivos | Instrumentos e Procedimentos |
|---|--|--|
| 1. Como a abordagem CLIL é implementada na prática das professoras de inglês? | Analisar como as professoras aplicam a abordagem CLIL; | Observações de aula; Entrevista; Notas de campo. |
| 2. Quais são suas possibilidades e dificuldades? | Analisar quais são as possibilidades dessa abordagem; Verificar se há dificuldades. | Observações de aula; Entrevista; Notas de Campo. |

Fonte: Elaboração Própria.

3.4 Participantes

Nesta subseção, primeiramente, descreveremos o perfil das participantes para que possamos conhecer quais foram as experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas por elas.

As professoras falaram abertamente sobre sua formação profissional. Coletadas as informações, elaboramos um quadro para conhecermos qual graduação cada professora possui, onde e quando se formou. Também buscamos investigar quantos anos de experiência com o ensino de língua inglesa cada uma possui, assim como também, quantos anos de experiência com o ensino de Língua Inglesa para crianças ambas possuem.

A fim de investigarmos e coletarmos informações, realizamos perguntas sobre a existência de experiências profissionais e acadêmicas com a abordagem CLIL das professoras. O Quadro 2 apresenta o perfil das participantes.

Quadro 2. Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa

| Professor | Formação/ Instituição/ Ano de formação | Experiência Profissional | Experiência com o Ensino de Língua Inglesa para Crianças | Experiência anterior com a CLIL | Responsável por: |
|------------------------------|---|-------------------------------------|---|---|-----------------------------|
| Professora Fátima | Letras (Português/ Inglês) - Inst. Católica Particular - (2008) | 13 ou 14 anos | 13 ou 14 anos | Com a CLIL não, mas com o Ensino Bílingue sim | 1º Ano |
| Professora Tereza | Letras (Inglês) - Universidade Federal - (2015) | 10 anos | 6 anos | Não | 2º Ano |

Fonte: Elaboração Própria.

Na próxima seção, apresentaremos a análise das observações de aula, notas de campo e entrevistas com o intuito de compreender como a abordagem CLIL é implementada na prática das professoras de inglês. Na sequência, analisaremos quais são suas possibilidades e verificaremos possíveis dificuldades enfrentadas pelas docentes em seus respectivos contextos de ensino.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A fim de respondermos às questões norteadoras desta pesquisa, analisaremos e discutiremos os dados coletados, por meio das entrevistas, observações de aula e notas de campo acerca da implementação da abordagem CLIL nas práticas das participantes.

Na primeira subseção, conheceremos as participantes e suas experiências profissionais anteriores. Na segunda subseção, faremos uma análise das práticas observadas com base na estrutura dos 4 C's criada por Coyle (2007) e, em seguida, discutiremos o papel do professor inserido na abordagem CLIL. Na terceira e última seção, buscaremos verificar e discutir as dificuldades existentes no tocante à aplicação da abordagem.

4.1 Conhecendo as Participantes

Como pode ser visto no quadro 2, sobre o perfil das participantes, enquanto a professora Tereza possui experiência em Letras com habilitação somente em Inglês, a professora Fátima possui habilitação em Português e Inglês. É importante destacar que nenhuma das participantes possui graduação em Pedagogia.

O Quadro 3 apresenta excertos das respostas das professoras-participantes a respeito de suas experiências com o ensino de língua inglesa:

Quadro 3. Experiência com o ensino de língua inglesa

| Professora Tereza | Professora Fátima |
|---|---|
| <p><i>“... Há dez anos...dez! Eu comecei com 18. Eu comecei no XXXXX logo que eu me formei... a diretora - - que me formei lá, né - - a diretora falou assim: “se eu não queria dar aula para criança, para uma turminha de criança lá.” E aí... durante o meu cursinho, meu ano de cursinho dei aula lá, um ano inteiro e aí depois fui para faculdade, aí durante a faculdade dei aula também. Então, dez anos já.” (excerto 1, professora 1, entrevista 1)</i></p> | <p><i>“Ah então desde que eu comecei a trabalhar... em 2009... foi desde 2009. É uns 13, 14 anos que eu já dou aula de inglês.” (excerto 1, professora 2, entrevista 2)</i></p> |

Fonte: Elaboração Própria.

Como é possível verificar, Tereza adquiriu experiências com a língua inglesa antes de entrar na graduação ao aprender a segunda língua e, posteriormente, ao ensinar em uma escola

de idiomas.

Fátima possui experiência de aproximadamente 14 anos no ensino. De acordo com a professora, logo após concluir sua graduação, começou a construir sua carreira profissional como professora de língua inglesa. Logo, vemos que Fátima possui mais de uma década de experiência como professora de inglês. Assim, ambas as participantes possuem pelo menos uma década de experiência em sala de aula.

Ao serem questionadas a respeito do ensino de língua estrangeira para crianças, ambas as professoras afirmaram que possuem experiência. O Quadro 4 apresenta os excertos acerca do ensino de inglês para crianças.

Quadro 4. Experiência com o ensino de inglês para crianças

| Professora Tereza | Professora Fátima |
|--|--|
| <p><i>“Com bastante intervalo, porque eu dei (aula) um ano e aí na faculdade eu não dei aula para criança, então durante quatro anos eu não dei aula para criança. Aí... eu comecei no XXXXX... aí lá no XXXXX eu comecei a dar aula para criança. Então vamos colocar que foram uns seis?! Para criança? Seis.”</i> (excerto 2, professora 1, entrevista 1)</p> | <p><i>“Então, na verdade, desde que eu comecei, eu comecei com criança a partir dos três anos. E peguei até adolescente, mas foi um pouco... então a minha maior experiência mesmo é no Ensino Fundamental e Educação Infantil.”</i> (excerto 2, professora 2, entrevista 2)</p> |

Fonte: Elaboração Própria.

A professora Fátima, como visto no Quadro 4, confirmou que, desde o início de sua carreira profissional, sempre lecionou inglês para crianças. Dessa forma, enquanto a professora Tereza possui seis anos de experiência, a participante 2 possui aproximadamente 14 anos. Esse fato nos indica que ambas possuíam alguns anos de experiência com o ensino de língua estrangeira para crianças antes de estarem na situação atual em que se encontram no momento da entrevista, que é uma sala de aula CLIL.

Na seção seguinte, iniciaremos a análise da prática docente das professoras em questão.

4.2 CLIL e a Prática Docente das Participantes

Com o propósito de respondermos a primeira pergunta desta pesquisa, resolvemos utilizar os instrumentos de observação de aula, notas de campo e entrevistas a fim de

compreendermos como a CLIL é implementada tendo em vista a prática docente das participantes.

4.2.1 Os 4 c's e as Práticas Observadas

Levando em consideração a estrutura conceptualizada por Coyle (2007), isto é, a dos 4 C's, na qual, comunicação, cognição, conteúdo e cultura estão integrados, analisaremos as práticas docentes, a seguir, para investigar como esses quatro elementos foram implementados durante as aulas.

O Quadro 05 apresenta quais foram os temas trabalhados em sala de aula pelas professoras-participantes nos meses em que as observações foram realizadas, ou seja, em setembro, outubro e novembro. É importante mencionar que, por semestre, os alunos veem quatro unidades temáticas.

Nos três meses de observação, cinquenta e duas aulas foram assistidas, sendo vinte e quatro aulas da professora Tereza e vinte e oito aulas da professora Fátima. Portanto, consideramos as notas de campo referentes a esse período de observações a fim de compreendermos como algumas práticas e ferramentas pedagógicas foram utilizadas pelas professoras-participantes diante da estrutura conceptualizada por Coyle (2007), os 4 C's.

Quadro 05. Unidades Temáticas

| Mês/Professora | Professora Tereza - 2º Ano | Professora Fátima - 1º Ano |
|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Setembro | Means of Transportation. | Toys. |
| Outubro | Wild Animals. | Food, drink. |
| Novembro | Weather and Nature. | Clothes. |

Fonte: Elaboração Própria.

Coyle (2007) afirma que a *cultura* deve estar no centro de tudo, pois a língua expressa visões de mundo. Porém, ainda em muitos contextos de aprendizagem, a cultura aparece apenas como uma curiosidade como padrões de comportamento e valores fixos acerca de países hegemônicos como Estados Unidos e Inglaterra. Contudo, corroboramos Cleary (2008) que o componente cultural ensinado em sala de aula deve representar todos os contextos em que a língua inglesa é falada e não somente a de países hegemônicos.

Devemos ainda considerar que a cultura não engloba somente aspectos culturais de países falantes da língua estudada. Na concepção de Kumaravadivelu (2008), a cultura não se limita apenas ao estudo de padrões de comportamento e valores fixos que são idealizados. Segundo o autor, professores devem desenvolver uma noção de cultura que considere o individual no cultural (KUMARAVADIVELU, 2008 apud IANUSKIEWTZ, 2012).

Rozenfeld (2007) destaca o conceito de competência intercultural envolvendo o “eu” e o “outro”. A autora afirma que, no ensino intercultural, o aluno é capaz de não só reconhecer que o “outro” se comunica e vive de forma diferente, mas também com o mesmo direito que o “eu” possui, de forma com que o normal se torne relativo. Ou seja, essa análise do “eu” e o entendimento do “outro” favorece o respeito, a tolerância e a humildade em relação a outras culturas.

Dessa forma, a cultura, em sala de aula, tem como foco a consciência social de si e dos outros, tornando capaz o oferecimento de oportunidades para a formação integral do aluno, além de favorecer ao estudante experiências para um aprofundamento da consciência intercultural (MEYER, 2010).

Acerca da consciência social, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, atividades relacionadas à criação de uma identificação do *eu* e o interesse e respeito pelo *outro* favorecem a construção e o desenvolvimento de aspectos culturais em sala de aula. Desse modo, estratégias que favoreçam o interesse, reconhecimento e o respeito pelo *outro* são essenciais.

Um exemplo de atividade intercultural foi aplicada no dia 22 de novembro pela professora Fátima. Ela pede aos seus alunos do 1º ano que desenhem a si mesmos, ou seja, um autorretrato. Por meio dessa tarefa, as crianças são capazes de desenvolver habilidades socioemocionais ao compartilhar seus desenhos com os colegas, pois segundo Coyle (2005), para que o mundo pluricultural seja celebrado é necessário que haja tolerância e compreensão.

Ainda sobre a mesma atividade, as crianças também são capazes de compreender e identificar as diferenças entre o “eu” e o “outro”. Por meio da interação no contexto comunicativo, o aluno é capaz de descobrir a si mesmo graças à diversidade. Galvão e Kawachi-Furlan (2019) afirmam que, diferentemente dos adultos, as crianças possuem outras habilidades a serem desenvolvidas, além da linguística como, por exemplo, os aspectos afetivos, cognitivos e socioculturais.

Em relação à consciência intercultural, Kramsch (1993) afirma que aspectos culturais devem estar presentes em todas as aulas de língua estrangeira. Segundo nossas notas de

campo, na aula do dia 25 de novembro, a professora Tereza e sua turma de 2º ano conversaram sobre a celebração do Dia de Ação de Graças nos Estados Unidos. Sendo assim, essa atividade é um exemplo de como fornecer meios para que a diversidade cultural seja aprendida em sala de aula.

Ao permitir que os alunos escrevessem todos os motivos pelos quais eram gratos, a professora trouxe para a sala de aula um costume cultural de outra nação. Coyle (2005) assevera que a diversidade é um conceito vital nas aulas CLIL e detém a chave para a descoberta de si mesmo.

Contudo, reafirmamos o que foi dito por Cleary (2008) acerca dos países hegemônicos. A aula sobre a celebração do Dia de Ação de Graças poderia ter sido uma oportunidade para a professora abordar outros países que também comemoram o feriado além do país prevalente. Ou seja, expor diferentes contextos em sala de aula seria capaz de oferecer a reflexão sobre a diversidade cultural e a pluralidade dos usuários da língua-alvo.

Já em uma de suas aulas sobre animais selvagens, a professora Tereza propõe aos seus alunos que criem um habitat natural utilizando Lego® sendo esses: *savannah*, *forest* e *farm*. Essa aula seria uma boa oportunidade para que a professora trouxesse para as crianças os países onde tais habitats predominam, principalmente os países em que o inglês é a língua oficial. Como, por exemplo, a savana na África do Sul e as fazendas na Irlanda.

Dessa forma, atividades como a do Dia de Ação de Graças e a da criação do habitat se relacionam ou poderiam se relacionar com um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, que é tornar o cidadão integral, ou seja, promover uma cultura de paz e não violência, a cidadania global, a valorização da diversidade cultural e a contribuição para o desenvolvimento sustentável. O aluno, ao conhecer e observar vivências culturais de outros países, pratica a tolerância e não a antipatia a algo diferente, cria uma consciência social e intercultural no mundo.

O objetivo 4 se articula com a cultura, um dos quatro C's da CLIL. Segundo Meyer (2010, p.20), “olhar para vários tópicos de diferentes ângulos culturais, perceber que outras culturas tendem a ver as coisas diferentemente e a ter diferentes valores e crenças é uma das mais valiosas experiências que a CLIL pode oferecer” (tradução nossa).³⁰

Em outras palavras, acreditamos ser importante que o aluno tenha a oportunidade de conhecer diferentes perspectivas culturais dentro da sala de aula a fim de que perceba valores

³⁰ No original: Looking at various topics from different cultural angles, realizing that other cultures tend to see things differently, have different values and beliefs, is one of the most valuable experiences that CLIL may offer.

e crenças diversas. Dessa forma, como tópicos novos são apresentados podem favorecer o desenvolvimento de competências interculturais. Segundo Meyer (2010):

(...) uma língua estrangeira funciona melhor quando novos tópicos são apresentados de tal forma que os filtros afetivos dos alunos permaneçam bem abertos e que seja possível aos estudantes conectarem o novo *input* ao conhecimento, experiências e atitudes prévios (MEYER, 2010, p. 14, tradução nossa).³¹

Sob esse prisma, é necessário que a forma como a língua estrangeira é apresentada em sala de aula seja relevante e significativa à vida da criança e com o conhecimento que ela já deve ter construído anteriormente. Concordamos com Meyer (2010) ao declarar que o conteúdo em sala de aula deve ser significativo no sentido que foque em problemas globais enfrentados pela humanidade, ao mesmo tempo em que se conecta com a vida diária de nossos estudantes e suas áreas de interesse.

Dessa forma, consideramos que o desenvolvimento integral do aluno deve estar presente como um dos objetivos a serem atingidos em todas as aulas de língua estrangeira para crianças. Como mencionado por Rocha (2007), a aula deve estar baseada em fins emancipatórios³² tendo como intuito fornecer meios para que o aluno se torne um cidadão crítico. Em outras palavras, o aluno deve ser capaz de analisar e comentar acerca de algum tópico.

Conforme nossas notas de campo, na aula do 2º ano do dia 21 de outubro, os alunos da professora Tereza deveriam dar suas opiniões sobre algumas estátuas e esculturas. Ela reforça durante a aula que “opinions are individuals”, isto é, opiniões são individuais. Acreditamos que atividades como essa, as quais possuem a participação de todos os alunos de modo a fazer com que eles verbalizem suas opiniões, são importantes, pois, por meio delas, o aluno é capaz de demonstrar empatia ao entender que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

Por meio de atividades como, por exemplo, expressar se gosta ou não de determinado meio de transporte, de determinada escultura ou de determinada fruta, compartilhar qual é o animal e brinquedo favorito, o aluno é capaz de analisar e comentar suas ideias com seu grupo de colegas de classe. Segundo nossas notas de campo, das observações de aula das duas professoras participantes, é possível verificar que o autoconhecimento é uma das habilidades

³¹ No original: (...) language works best when new topics are presented in such a way that the affective filters of the students remain wide open and when students can link new input to prior knowledge, experiences and attitudes.

³² Neste trabalho, compreendemos o termo “emancipatório” dado por Rocha (2007), contudo, não aprofundaremos o assunto devido ao tempo e ao escopo do trabalho.

mais desenvolvidas. Um exemplo ocorreu em uma aula sobre frutas da professora Fátima. Os alunos deveriam opinar se gostariam ou não de experimentar sucos com frutas diversas. Isto é, para responder a essa atividade, as crianças devem se autoconhecer para considerar seus interesses e gostos.

Ao final de cada unidade temática, os alunos possuem uma atividade de *self-assessment* em que eles se autoavaliam a respeito do que aprenderam naquele período de tempo. Essa atividade é uma forma de promover a criticidade das crianças, pois é uma oportunidade de analisar o que estudaram, além de desenvolver a independência do aluno levando em consideração sua confiança em suas capacidades a fim de que suas conquistas e limitações sejam reconhecidas. Hüttner, Dalton-Puffer e Smit (2013) comentam a respeito das habilidades socioemocionais serem aperfeiçoadas como a confiança, por exemplo.

Além da cultura, a cognição é outro elemento necessário para que a abordagem CLIL tenha êxito. Segundo Coyle (2007), a *cognição* está relacionada aos conhecimentos, estratégias e habilidades relacionadas ao aprender e ao pensar. Acerca do ensino de língua estrangeira para crianças, é necessário que o professor entenda que crianças aprendem diferentemente de um adulto (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019). A percepção de tempo é diferente, a atenção em alguma atividade não é muito duradoura, entre outras características peculiares desse público-alvo.

Jesus e Germano (2013) afirmam que, por meio da rotina, a criança consegue habituar-se no tempo. Rotina é uma prática costumeira, ou seja, a criança acostuma-se com determinada programação, sendo assim, consegue-se prever quais atividades ela fará e de quais ela participará.

Por meio das observações de aula, foi possível verificar que ambas as professoras-participantes possuem uma rotina com as crianças. Das cinquenta e duas aulas assistidas, apenas em uma aula a professora Tereza não fez a rotina inicial com os alunos, que é cantar uma música de saudação e fazer o calendário. Nessa aula, particularmente, os alunos cortaram e coloriram corações para decorar a sala de aula com o propósito de celebrar a chegada da primavera.

No restante das aulas observadas, Tereza realizava uma rotina em todo início de aula. Ela começava com uma música de saudação e, em seguida, fazia o calendário com os alunos; ambos eram projetados na lousa, assim, os alunos conseguiam visualizar e participar da introdução à aula.

Já a professora Fátima também realizava uma rotina em todo início de aula com uma

música de saudação, além de criar uma interação entre os aprendizes. Em algumas aulas, ela pedia que as crianças perguntassem umas às outras como elas estavam. Em outras aulas observadas, a professora também fazia o calendário do mês.

A respeito da marcação de tempo, Tereza utilizou uma prática para ajudar os alunos a administrarem o tempo para realizar suas atividades. Na aula observada do dia 23 de novembro, os alunos deviam fazer um calendário das estações (*season calendar*). Dessa forma, enquanto os alunos realizavam a tarefa, a professora auxiliava aqueles que apresentavam mais dificuldades. Contudo, alguns alunos precisavam de uma demanda maior de tempo, enquanto outros não.

À vista disso, a professora desenhou sete corações na lousa, cada um para representar um minuto, sendo assim, eles tiveram sete minutos para realizar a atividade. Conforme um minuto se passava, ela apagava um coração. É uma forma de os alunos administrarem seu tempo para realizar a atividade.

Por meio das notas de campo, notamos que na aula do dia 09 de setembro da professora Tereza, os alunos conversaram sobre segurança viária. A professora de inglês mostra algumas imagens e pergunta aos alunos se eles sabem o que é segurança viária (*traffic safety*). Em seguida, ela discute com as crianças o que é ou não é importante como, por exemplo, usar o cinto de segurança, não utilizar o celular enquanto se dirige etc. Esse tema em sala de aula é propício para gerar consciência e criticidade nos alunos a respeito da importância desses regulamentos.

No decorrer dessa aula, a professora pôde desenvolver não somente habilidades de aprendizagem de vocabulário, mas também a *cognição* dos alunos que puderam utilizar de sua criticidade para argumentar sobre o mundo físico, nesse caso, o trânsito. Dessa forma, percebemos que essa aula de língua estrangeira buscou criar uma consciência nos alunos sobre a importância da segurança nas vias de movimentação relacionando-as, inclusive, com as regras dos adultos no trânsito.

Quando os alunos compartilharam com os colegas suas histórias pessoais relacionadas às regras de trânsito, o desenvolvimento cognitivo da criança pôde se desenvolver além de sua criticidade, isto é, os alunos puderam avaliar se tais regras eram necessárias ou não. Segundo Meyer (2010), a cognição é referente à capacidade que os alunos têm de criar suas próprias interpretações de um conteúdo. Portanto, nessa aula, os alunos explanaram suas opiniões e comentários acerca da segurança viária.

De acordo com nossas notas de campo, nas aulas observadas do 1º ano dos dias 25 e

27 de outubro, a professora Fátima realizou a experiência com o ovo no vinagre e perguntou a todos os alunos o que eles achavam que iria acontecer. A professora desenhou as ideias na lousa para exemplificar as suposições dos alunos sobre o que, provavelmente, iria acontecer com o alimento, pois, posteriormente, as crianças desenhariam as suas suposições no livro do aluno. Na segunda aula, os alunos checaram o que aconteceu no experimento e a professora explicou o porquê de o ovo ter ficado mole. Isto é, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas interpretações e deduções sobre o que aconteceria com o alimento.

Na aula do dia 06 de outubro, a professora Fátima explicou que os alunos deveriam desenhar um robô fazendo algo interessante, ou seja, desenhar qual era a capacidade desse robô como limpar, ajudar, brincar etc. Por meio de atividades como essas, a criança também é capaz de desenvolver habilidades cognitivas. Emaliana (2017) afirma que quando o aluno possui lugar central em sala de aula, atividades em que se exige criatividade podem gerar oportunidades para que a criança desenvolva outras habilidades e aprenda de forma reflexiva, além de promover a interação com os colegas.

De acordo com Coyle (2005), é importante que os alunos sejam desafiados a construir seus próprios entendimentos, seja sobre um processo científico envolvendo um alimento (o ovo) e uma substância (o vinagre) ou sobre atividades em que se demanda criatividade como a do robô, por exemplo.

A abordagem CLIL possibilita que o desenvolvimento integral do aluno seja aprimorado em sala de aula. Coyle (2007) afirma que a CLIL é capaz de desenvolver a tomada de riscos e habilidades de solução de problemas por parte dos alunos. Ademais, aperfeiçoa a concentração e a motivação, além da consciência cultural, mediante as nossas discussões.

Quando os alunos trazem hipóteses e comentários a respeito das experiências realizadas, os alunos se desenvolvem integralmente, isto é, são capazes de pensar criticamente e de formar opiniões. Coyle (2005) assegura que a CLIL permite que os indivíduos construam seu próprio entendimento. Ou seja, os alunos podem criar suas próprias interpretações sobre os experimentos feitos em sala de aula.

Além das tais práticas discutidas neste capítulo, as professoras-participantes também utilizavam *flashcards* ou, em português, cartões didáticos. Esses *flashcards* possuem imagens e o nome da representação em inglês. A professora Tereza não utilizava os *flashcards* físicos, mas projetados na lousa. Já a professora Fátima utilizava os *flashcards* mais em sua forma física.

Fátima utilizou os *flashcards* para realizar duas brincadeiras diferentes. Na aula do dia 01 de setembro, na turma do 1º ano, os alunos deveriam nomear alguns brinquedos, desse modo, ela utilizava os *flashcards* escondendo-os e fazendo suspense sobre eles. Cada vez que uma imagem era mostrada pela professora, os alunos falavam os nomes dos objetos em inglês. Os alunos mostraram-se empolgados ao tentar adivinhar e, quando acertavam, comemoravam. Brincadeiras como a exemplificada servem como instrumentos mediadores de desenvolvimento. Quando a criança descobre e interage com seu meio, isso faz com que ela seja motivada e ensinada, além de auxiliar no desenvolvimento de diversas habilidades sociais e cognitivas.

Na aula da turma do 1º ano, dia 17 de setembro, os alunos estavam estudando os meios de transporte. Ela mostrou as figuras com os meios de transporte, e os alunos foram nomeando-os. Depois, a professora colocou oito *flashcards* no chão e pediu para um aluno de cada vez ir atrás da sala e fechar os olhos. Ela retirou um *flashcard*. O aluno voltou e tentou adivinhar qual figura estava faltando. Os alunos falaram os nomes em inglês. Com o passar do tempo, a professora aumentou o nível de dificuldade tirando cada vez mais *flashcards*, primeiramente um, depois dois e por fim, três, porque os alunos disseram que estava muito fácil.

Quando um aluno teve dificuldade, a professora deu dicas como cores, se esse meio de transporte é pequeno, grande, se voa, se é utilizado para ir à escola. O auxílio que a professora deu ao aluno, ao fazer menção de outras características desse veículo, serviu como amparo em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse sentido, a professora serviu-se de mediadora ao impulsionar o processo do desenvolvimento do seu aluno para que ele fosse capaz de falar o meio de transporte sozinho.

Métodos visuais como *flashcards* – sejam em sua forma física ou projetados na lousa – ou vídeos, por exemplo, propõem várias possibilidades como para estimular a oralidade e associar significados. As professoras participantes desta pesquisa utilizaram as imagens nos cartões para introduzir novo conteúdo ou rever vocabulário já aprendido, por exemplo, através de jogos, como jogos de adivinhas, que motivam a oralidade e, conseqüentemente, a interação oral (VIDAL, 2021).

Damásio (2018) afirma que: “toda mente é composta por imagens, desde a representação de objetos e acontecimentos aos seus conceitos e traduções verbais correspondentes. As imagens são a moeda universal da mente.” (p.132). De acordo com o autor, a maioria das imagens que entram em nossa mente produzem sentimentos, sejam eles

positivos ou negativos, de maneira fraca ou forte.

A utilização dos *flashcards* também pode estimular a interação oral das crianças, pois as imagens são mais funcionais de se recordar, isto é, ficam retidas na memória. Ao visualizar um *flashcard*, o aluno será capaz de associar a imagem ao seus significados, dessa forma, ele pode produzir oralmente as ideias relacionadas a imagem (VIDAL, 2021).

Meyer (2010) afirma que habilidades e estratégias de aprendizagem, como trabalhar com mapas, diagramas ou imagens, devem ser praticadas continuamente e se tornar parte integrante de cada lição CLIL. Ou seja, a utilização de *flashcards* durante as aulas é capaz de promover a linguagem tanto quanto a capacidade de pensamento crítico do estudante.

Dessa forma, ao utilizar *flashcards* em sala de aula, os alunos podem aprender a associar os objetos aos seus sons, cores, formas e movimentos, por exemplo. O mesmo ocorre ao realizar experimentos, como, por exemplo, o realizado pela professora Tereza em que os alunos iriam verificar quais objetos afundariam e quais flutuariam, e o experimento realizado pela professora Fátima em que os alunos tocaram e cheiraram o ovo que estava imerso por dois dias no vinagre. O discurso construído pelo ouvinte é sempre multissensorial, logo, o aluno pode construir sentidos ao ouvir sons, tocar objetos e cheirar coisas.

Tendo em mente a construção de sentidos pelo toque, a professora Tereza utiliza Lego® como uma das suas práticas em sala. No dia 23 de setembro, ela iniciou a aula falando sobre meios de transporte diferentes: caminhão anfíbio (*amphibious truck*), trenó de cachorro (*dog sled*) e bonde (*tram*). Ela mostrava os *flashcards* e perguntava se aquele meio de transporte possuía rodas, quantas pessoas era capaz de carregar, etc. Depois, a professora pediu aos alunos que criassem um meio de transporte com Lego®. Ela dividiu a turma em grupo de quatro alunos.

Na aula da criação de um habitat natural com Lego®, a professora utilizou *flashcards* para mostrar imagens de habitats de diferentes animais e perguntou os nomes deles aos alunos. No primeiro grupo, ela disse que eles deveriam criar uma savana (*savannah*); no outro eles deveriam criar uma floresta (*forest*) e no outro, uma fazenda (*farm*). A professora deixou projetado na lousa, durante toda a aula, *flashcards* dos diferentes habitats para que os alunos os consultassem durante a construção com o Lego®.

Atividades como a de criar um meio de transporte diferente é um exemplo de prática que favorece o desenvolvimento cognitivo da criança. O aluno é capaz de criar hipóteses e possíveis meios para que a atividade seja concluída. O mesmo ocorre com a criação dos habitats para os animais com Lego®, proposto pela professora Tereza, uma vez que os alunos

criam hipóteses e diferentes caminhos para que o objetivo da atividade seja atingido em conjunto com os colegas.

Damásio (2018, n.p.) defende que “brincar é um comportamento proeminente em mamíferos e aves, e essencial na vida humana. Ele ancora a imaginação criativa das crianças, adolescentes e adultos, e é um ingrediente crucial das invenções que caracterizam as culturas”. Os alunos, ao possuírem a tarefa de construir com os blocos, têm a oportunidade de desenvolverem suas habilidades de criação ao inventar novos objetos como um meio de transporte ou ao reproduzir um ambiente, por exemplo.

Jogos, brincadeiras e atividades que envolvem relações interpessoais são essenciais para que os alunos desenvolvam atitudes de cooperação, participação e respeito, além de facilitar a compreensão de regras sociais.

Assim como os blocos de montar, Tereza também utilizou o jogo da memória. Na aula do dia 14 de outubro, a professora pediu aos alunos que cortassem algumas figuras de animais para brincarem de jogo da memória. Nesse jogo, os pares eram formados pela figura e o nome do animal escrito. Já Fátima, além de realizar o jogo de adivinha com os *flashcards* mencionados acima, também usufruiu de jogos on-line. Na aula do dia 05 de novembro, ela projetou na lousa um jogo on-line, em que havia diversas caixas. Em cada caixa, aparecia uma imagem de um pé de fruta. Os alunos deviam adivinhar qual fruta dava nesse pé, então, a professora abria outra caixa com a fruta correspondente para verificar o que era dito pelos alunos.

As professoras-participantes promovem a interação entre os alunos durante as brincadeiras e os jogos, como é o caso do jogo da memória, feito em pares. Os alunos comunicam-se entre si praticando as palavras aprendidas, no caso, os animais em inglês. Do mesmo modo que ocorre com os *flashcards*, os alunos associam a imagem presente no jogo aos seus significados, favorecendo a memorização.

Ao brincar de jogo da memória ou de adivinha, os alunos têm a possibilidade de praticar o vocabulário aprendido e de desenvolver as habilidades cognitivas de uma maneira prazerosa e divertida, pois criam, levantam hipóteses e praticam a língua brincando com sentido por meio das situações sociais. Nesse sentido, Meyer (2010, p.17) considera que “línguas são adquiridas com mais sucesso quando são aprendidas para fins comunicativos em situações sociais significativas e relevantes” (tradução nossa).³³

³³ No original: Languages are acquired most successfully when they are learned for communicative purposes in meaningful and significant social situations.

Durante as atividades mencionadas anteriormente, é possível ver a comunicação entre os alunos e a professora. A *comunicação* é outro elemento necessário para que a abordagem CLIL funcione. O professor, sendo um mediador, utiliza-se do passo a passo dos experimentos para fornecer o *input* durante as aulas. A instrução e o ambiente em que a criança está inserida são extremamente importantes, pois aumentam a habilidade linguística da criança (BROWN, 2000).

Corroboramos Palangana (2015) ao afirmar que o professor de língua estrangeira para crianças deve ter o discernimento sobre a importância da linguagem para a estruturação do pensamento. Afinal, o professor possui a função de adulto na construção da consciência social e cultural da criança (RADAELLI, 2011).

A professora Fátima, na maioria de suas aulas, incentiva que os alunos conversem entre si perguntando como eles estão. Atividades em dupla também favorecem a comunicação entre os alunos, pois apesar de não falarem na língua-alvo, ainda fortalecem o cognitivo ao pensarem juntos no decorrer das atividades.

Os vídeos, animações e outros materiais interativos como o calendário, por exemplo, combinam materiais ilustrativos e motivadores com o *input* de linguagem. Meyer (2010, p.14) afirma que “esses materiais constituem-se de uma rica fonte ao projetar atividades que nutrem o pensamento criativo e cria oportunidades para um *output* significativo” (tradução nossa).³⁴

Conforme visto por Coyle (2007), existem três métodos para que a comunicação ocorra. A língua de aprendizagem (*language of learning*) está relacionada à linguagem acessível ao aluno para que ele seja capaz de compreender o tema da aula. Segundo nossas notas de campo, ambas as professoras utilizavam um vocabulário compreensível conforme era o esperado, pois os alunos compreendiam o que as professoras comunicavam, e quando alguns não entendiam, elas utilizavam gestos para facilitar a comunicação. Além dos gestos, as professoras desenhavam algo que algum aluno não compreendia ou utilizavam *flashcards* para a compreensão.

Na aula do dia 28 de setembro, a turma do 2º ano da professora Tereza estava conversando sobre meios de transporte, e os alunos deveriam escrever características sobre cada um deles. Tereza deixou disponíveis na lousa as frases para que os alunos as completassem como: “It’s called... ; It has got ... wheels and ... doors; It can carry ...

³⁴ No original: They constitute a rich source for designing challenging tasks that foster creative thinking and create opportunities for meaningful language output.

people”. Em certo momento da aula, uma aluna pergunta a ela o que significa “it is called”, e a professora responde com um sinônimo: “this is the name”. Isto é, a professora soube utilizar uma linguagem acessível a sua aluna utilizando uma frase com sentido parecido.

Sendo assim, fazemos um questionamento a respeito do uso da língua materna em momentos esporádicos da aula. Segundo as notas de campo, a professora Tereza utilizou a língua-alvo em todas as aulas observadas. Faz-se importante mencionar que essa não foi uma questão comentada pela participante. Por outro lado, a professora Fátima utilizou a língua materna em alguns momentos em que necessitava chamar a atenção dos alunos, pois eles não estavam mais entretidos na atividade que estava sendo realizada. O Quadro 06 apresenta o excerto em que ela comenta sobre a dificuldade de obter a atenção dos alunos:

Quadro 06. Atenção dos alunos

| |
|--|
| Professora Fátima |
| <i>“(...) se você não tiver pedagogia ou tiver uma formação fora, para dar aula para criança, você tá perdido porque você vai querer que ele preste atenção uma hora em uma coisa boring. Você não vai conseguir ter a atenção dos seus alunos, entendeu?”</i> (excerto 8, professora 2, entrevista 2) |

Fonte: Elaboração Própria.

A abordagem CLIL incentiva que a língua-alvo seja utilizada em sala de aula, contudo, em casos esporádicos, como o de chamar a atenção de um aluno, por exemplo, a língua materna era a utilizada. Isto é, a professora Fátima sentiu a necessidade de não utilizar a língua-alvo para facilitar a compreensão por parte dos alunos.

Contudo, não houve nenhum episódio observado em que as professoras-participantes tenham usado a língua materna como parte de um enunciado de uma explicação ou por falta de conhecimento lexical. Concordamos com Lyra (2013) que, apesar de a língua materna não ser utilizada com frequência nas aulas observadas, somente em casos esporádicos para chamada de atenção, o uso da língua materna não deve ser visto como algo condenado, pois ela pode auxiliar no reforço e consolidação da aprendizagem da língua estrangeira por meio da associação de um novo item lexical para um correspondente na própria língua.

Meyer (2010) defende que os professores devem adotar uma abordagem translinguística ao fazer o uso estratégico da língua materna a fim de apoiar o processo de aprendizagem. De acordo com o autor, é interessante afastar-se de monolinguismos paralelos para um bilinguismo flexível em que as fronteiras entre as línguas se tornam permeáveis. Isto é, acreditamos que a língua materna não deve ser vista como uma proibição desde que usada

estrategicamente e com o objetivo de facilitar a aprendizagem do aluno, não só contribuindo na língua-alvo, mas também para sua própria língua materna.

A língua para aprendizagem (*language for learning*) foca na linguagem que os alunos precisam para que a utilizem ativamente em sala de aula. Tendo em vista que o público-alvo eram crianças, a precisão gramatical não deve ser tida como foco, mas a construção de vocabulário. Dalton-Puffer (2008) afirma que os resultados das pesquisas na Europa mostram que o vocabulário é uma das competências mais afetadas positivamente, além das habilidades receptivas.

Isso pôde ser visto nas aulas das duas professoras-participantes. Em ambas as turmas, os alunos possuíam mais facilidade para falar palavras aprendidas, dessa forma, as professoras sempre incentivaram as crianças a completarem suas falas com frases. Por exemplo, na aula do dia primeiro de setembro, a professora Fátima utilizou *flashcards* para perguntar os nomes de alguns brinquedos. Eles respondiam corretamente, contudo, a professora sempre reforçava a frase completa “It is a ...” e os alunos repetiam.

Já a turma da professora Tereza, na aula do dia 14 de setembro, estava aprendendo a utilizar “There is/There are” de acordo com as quantidades de objetos em uma imagem. A professora sempre reforçava “There is...” ou “There are...” enquanto passava auxiliando os alunos em suas mesas. Os alunos estavam sentados em dupla praticando as frases oralmente.

Além dessa questão com relação ao vocabulário, Meyer (2010) considera que “nós precisamos focar no que os alunos conseguem entender, ajudá-los a expressar seus pensamentos apropriadamente e dar razões a eles para se sentirem orgulhosos do seu progresso em vez de desencorajar suas curiosidades naturais e seus desejos de aprender” (p. 15-16, tradução nossa).³⁵

Logo, é possível afirmar que ambas as professoras utilizaram uma linguagem adequada para que houvesse uma comunicação entre professor-aluno e, também, os encorajava a expressar seus pensamentos garantindo que se sentissem orgulhosos e confiantes do seu desenvolvimento sempre que os elogiavam ao final de cada tarefa concluída. As professoras utilizavam exclamações como “Good job!”, “Very good!”, “Well done!” e “Excellent!”.

Já a língua através da aprendizagem (*language through learning*) está relacionada à articulação da língua e do pensamento durante a aula que emerge conforme a necessidade

³⁵ No original: We need to focus on what students can understand, help them express their thoughts appropriately, and give them reasons to be proud of their progress instead of discouraging their natural curiosity and their desire to learn.

cognitiva. Ou seja, a língua surge durante os processos em sala de aula de acordo com a necessidade do aluno.

Na aula do dia 09 de novembro, a professora Tereza estava conversando com seus alunos sobre o clima. Enquanto ela mostrava os *flashcards* projetados na lousa dos dias como ensolarado (*sunny*), nublado (*cloudy*), com vento (*windy*) etc, uma aluna olhou para a janela e disse que o dia estava nublado. A professora olhou e verificou que não estava, que estava ensolarado (*sunny*). Então, a aluna justificou o dia estar nublado devido às nuvens no céu. A professora explica, em inglês, que para estar *cloudy* é necessário que o céu esteja cheio de nuvens cinzas e não brancas. O Quadro 07. representa o que a professora escreveu na lousa:

Quadro 07. Cloudy And Sunny

| |
|------------------------------------|
| white clouds → few clouds → sunny |
| grey clouds → many clouds → cloudy |

Fonte: Elaboração Própria.

Conforme a necessidade cognitiva da aluna para diferenciar um dia nublado de um dia ensolarado, novos termos emergiram durante essa aula como *few*, pouco(a), e *many*, muito(a). Tais termos não estavam planejados para essa lição, contudo, surgiram no decorrer das atividades.

Dessa forma, acreditamos ser necessária a contextualização em sala de aula para que a língua de aprendizagem (*language of learning*) se torne acessível ao aluno a fim de que ele entenda o tema da aula e para que a língua para aprendizagem (*language for learning*) faça sentido para o aluno, e, assim, ele seja capaz de utilizá-la ativamente durante o seguimento da aula (*language through learning*). Ao inserir o aluno em contextos específicos com propósitos significativos, a criança utiliza a linguagem com objetivos reais, tornando-a mais criativa (ROCHA, 2007).

Isto posto, nos questionamos a respeito da prática *theme-based* estar presente em todas as aulas CLIL e indagamos se havia uma contextualização para ensinar o conteúdo previsto para a aula. Como cada unidade do material possui uma temática, os conteúdos voltam-se para um só tema durante um período de tempo que, geralmente, é de um mês. O *conteúdo*, portanto, é outro pilar da estrutura dos 4 c's. Na abordagem CLIL é oferecida ao aprendiz a oportunidade de aprender a língua por meio de um conteúdo que está envolvido por um tema.

A respeito da professora Tereza, no mês de setembro, o tema das aulas era sobre meios de transporte. A professora realizou atividades, experimentos e pesquisas em sala de aula que envolviam quantidades e números, preposições, cores e segurança viária, por exemplo. Dessa maneira, todas as atividades estavam inter-relacionadas com esse tema.

No mês de outubro, o tema das aulas abordava animais selvagens. A professora realizou atividades que envolviam características dos animais e meio ambiente. Já no mês de novembro, a temática englobava tempo e natureza. As atividades realizadas abrangiam clima, estações do ano, roupas para cada estação e ciclo da água.

A respeito da professora Fátima, no mês de setembro, o tema das aulas era sobre brinquedos. Desse modo, a professora realizou atividades que envolviam cores, preposições, números e quantidades. No mês de outubro, o tema das aulas era comida e bebida. As atividades realizadas abrangiam meio ambiente, números e quantidades. E, finalmente, no mês de novembro, o tema das aulas era roupas. As atividades abrangiam cores, números e quantidades.

A partir dos três meses de observações, é possível confirmar que o ensino temático estava presente em todas as aulas CLIL. Dessa forma, todas as lições, experimentos, jogos e brincadeiras estavam inter-relacionados por um só tema durante um período de tempo. Levando em consideração que tarefas inseridas em contextos específicos e relacionadas ao mundo da criança sustentam a formação integral do aprendiz (ROCHA, 2007), consideramos a contação de histórias uma prática essencial.

Isso porque a contação de histórias interliga o mundo imaginário da criança com o mundo adulto, pois ela brinca de inventar e ser, por exemplo. Assim, de forma prazerosa, a criança desenvolve habilidades socioemocionais, além de habilidades cognitivas, pois relaciona os significados construídos na língua materna com a língua-alvo (SILVA, 1997 apud ROCHA, 2007).

Assim, dentre as aulas observadas da professora Tereza, a contação de histórias foi utilizada em duas delas. Na aula do dia 05 de outubro, a professora mostrou a personagem Lisa e o seu cachorro e introduziu o tema sobre animais selvagens. E na aula do dia 21 de outubro, a professora recontou a história com os alunos, na qual, as personagens vão para uma galeria de arte ver estátuas e esculturas. Essa história serviu como uma introdução para a atividade realizada nesse dia, em que os alunos deviam dar a sua opinião sobre as imagens de estátuas que apareciam na página do livro do aluno.

A respeito das aulas observadas pela professora Fátima, houve uma aula em que ela

utilizou a contação de histórias. No dia 08 de novembro, a professora entregou o livro de história para os alunos terem em mãos e, também, projetou a história na lousa utilizando *slides*.

Em uma das aulas observadas da professora Fátima, no dia 29 de outubro, os alunos realizaram duas atividades sobre a alface. Na primeira atividade, os alunos ouviram um áudio e verificaram no livro do aluno o que era necessário para se plantar uma alface. E na segunda, os alunos deveriam desenhar uma alface crescida. Durante a observação, me questionei a respeito da falta de contextualização. Repentinamente, os alunos estavam conversando sobre a alface de uma forma vaga.

Seria interessante se houvesse a prática do *scaffolding* em sala de aula por meio de uma contextualização com uma história, um vídeo ou, inclusive, a amostra real de um pé de alface para plantar juntamente com os alunos. Seria uma forma de a criança experienciar, descobrir e interagir com seu meio ao construir sentido de modo multissensorial.

No dia 03 de novembro, os alunos da turma do 1º ano conversavam sobre frutas e, como mencionado anteriormente, os alunos deveriam registrar se gostariam de experimentar alguns sucos de diversas frutas, como por exemplo, suco com banana e maçã. A professora utiliza *flashcards* para explicar a atividade e faz a pergunta para verificar se eles entenderam ao final da explicação: “João, what are we going to do?”. Mas, antes, a professora disponibiliza um tempo para deixar os alunos criarem especulações sobre o que eles fariam na atividade.

Entretanto, acreditamos que a professora poderia ter explorado melhor a técnica *scaffolding* deixando as imagens visíveis para os alunos ou, inclusive, trazendo frutas para a sala de aula. Em seguida, ela poderia realizar uma aula de culinária ao preparar um dos sucos mencionados no livro do aluno. Assim, facilitaria para a criança visualizar e experienciar antes de responder à questão proposta no livro. Na subseção seguinte, retomaremos a prática do *scaffolding* e discutiremos o papel do professor em uma sala de aula com a abordagem CLIL.

Por conseguinte, considerando as práticas descritas anteriormente, é possível verificar que os 4 c's desenvolvidos por Coyle (2007), cultura, cognição, comunicação e conteúdo estavam presentes nas aulas dadas pelas professoras-participantes. É imprescindível que os conceitos estejam integrados por diferentes níveis, cognição e conteúdo, para aprender a aprender, e comunicação e cultura para aprender a língua (COYLE, 2007).

4.2.2 O Papel do Professor

Vygotsky afirma que a função do professor se sintetiza à organização e à regulação da sala de aula (1926/2003, p. 77, apud TOASSA, 2013), isto é, o professor é responsável pela organização e metodização do ambiente. Rocha (2007) destaca a importância da mediação do professor em sala de aula ao mencionar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com ela, por meio da interação com outras pessoas, a criança internalizará os processos criados na ZDP.

Durante as observações de aula das respectivas professoras, foi possível ver que, na maioria das aulas, as docentes acompanhavam o trabalho dos alunos indo de mesa em mesa. Foi constatado, também, que sempre que alguns alunos não compreendiam o que era para ser feito ou tinham alguma dificuldade em realizar a atividade sozinhos, as professoras auxiliavam e explicavam novamente utilizando gestos e exemplos.

Quando o aluno possui um desempenho assistido ou uma coordenação bem-sucedida com um parceiro, ele consegue ir além do que é capaz de fazer sozinho para participar de novas situações e para enfrentar novas tarefas utilizando novas maneiras de usar a língua (GIBBONS, 2002). Assim, o professor ao assistir ao seu aluno, colocando-o, inclusive, em pares, facilita a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Segundo nossas notas de campo, a professora Fátima, responsável pelas aulas do 1º ano, no dia 13 de setembro, organizou os alunos em duplas para realizar a atividade do livro, na qual, eles deveriam contar quantos brinquedos havia em cada imagem e escrever o número correspondente. Na aula do dia 17 de novembro, a mesma professora, na mesma turma, propôs que os alunos formassem duplas para praticar o vocabulário relacionado a vestimentas.

Contudo, ela apresentou dificuldade em formar os pares, pois os alunos estavam acostumados com os mesmos colegas, então, a professora tentou formar duplas diferentes para que os alunos interagissem com outros parceiros e não sempre com os mesmos. A professora Fátima poderia ter criado uma estratégia para lidar com o problema em formar duplas. Uma sugestão seria sortear as crianças distribuindo papéis com números ou letras iguais, assim, os que possuíssem os pares formariam as duplas.

Ao final dessa aula, a professora comentou que a diferença de nível de aprendizagem entre os alunos é uma dificuldade. Diante da heterogeneidade do nível de proficiência da turma, a professora ainda poderia ter utilizado essa diferença dos níveis dos alunos como uma estratégia. Ao colocar os que já sabem o conteúdo com os que não sabem, a Zona de

Desenvolvimento Proximal poderia ser desenvolvida, pois ao agrupá-los, ambos se ajudariam.

Na aula do dia 17 de setembro, a professora Fátima realizou uma brincadeira utilizando *flashcards* relacionados a meios de transporte. Ela mostrava as figuras e os alunos as nomeavam. A professora, como organizadora do ambiente e mediadora de aprendizagem, é capaz de identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal do seu aluno, isto é, o que ele é capaz de fazer sozinho e como impulsionar o que ele pode e deverá aprender naquele momento. Desse modo, ao dar dicas sobre o meio de transporte como cores, tamanho e características, a professora proporciona a interação fazendo com que o aluno movimente processos de desenvolvimento até que internalize esses desenvolvimentos (REGO, 2014).

Para as aulas no 2º ano, a professora Tereza, possuía um *laser pointer* que facilitava na hora de ajudar os alunos em seus lugares. A professora deixava as atividades, imagens, *flashcards* disponíveis à frente da sala, visível a todos os alunos. Logo, quando necessário, ela utilizava o *laser pointer* para direcionar algo na lousa. As imagens expostas eram uma forma de suporte para que os alunos tentassem e conseguissem realizar os trabalhos sozinhos.

Meyer (2010) afirma que *input* multi-modais, isto é, variados modos de apresentar conteúdo aos alunos, de maneira visual, são apropriados, pois capacitam o entendimento de um conteúdo específico de uma matéria de maneira aprofundada, além de servir para ilustrar e clarear conteúdos complexos em uma língua estrangeira.

Na aula da professora Tereza, em que o tema era *means of transportation*, a professora retomou os nomes de alguns meios de transporte e perguntou aos alunos se eles gostavam ou não e por que motivo. Em seguida, ela fez a seguinte pergunta: “Have you ever been on a boat/ in a car?”, isto é, se os alunos já entraram ou andaram em determinados tipos de transporte e eles respondiam. A professora fez algumas vezes com alguns alunos na frente da turma e depois pediu que fizessem a mesma pergunta para os colegas do mesmo grupo que a professora criou.

É importante mencionar que a professora deixou a pergunta “Have you ever been on a boat/ in a car?” disponível na lousa para que os alunos lessem e perguntassem aos colegas sempre que quisessem. Essa é uma forma de *scaffolding*. Isto é, a frase à disposição do aluno serviu como uma assistência temporária para que um aluno saiba como fazer a pergunta. Essa prática reforça o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, posto que o professor contribui para aquilo que o aluno aprenderá a fazer sozinho posteriormente.

O mesmo ocorre na aula do dia 14 de setembro em que a professora Fátima promove o *output* dos alunos ao praticar as frases “There is.../ There are...”. As frases, juntamente com

exemplos, ficam à disposição dos estudantes a fim de que eles realizem a atividade ao comparar duas imagens encontradas no livro do aluno.

Como mencionado anteriormente, as professoras-participantes também fornecem assistência aos alunos individualmente após as explicações, isto é, dão um suporte particular a cada aluno checando as tarefas propostas indo de mesa em mesa. O suporte dado pelas professoras durante as aulas, conforme mencionado acima, facilita a aprendizagem dos alunos de modo que os objetivos das aulas sejam atingidos.

É importante mencionar que o *scaffolding* é necessário quando o aluno está em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. De acordo com Gibbons (2002),

Scaffolding, não é simplesmente outra palavra para ajuda. É um tipo especial de ajuda que auxilia os alunos a avançar para novas habilidades, conceitos ou níveis de compreensão. *Scaffolding* é, portanto, a assistência temporária em que um professor ajuda um aluno a saber como fazer algo, assim, esse aluno será capaz de completar uma tarefa parecida mais tarde (p. 16, tradução nossa).³⁶

Pela ótica de Vygotsky, o suporte, dado a um aluno que não consegue realizar uma atividade sozinho, não será mais necessário posteriormente pois, diante de outras oportunidades, ele será capaz de realizar tarefas sem o auxílio do professor mais adiante (GIBBONS, 2002).

A respeito dos conceitos vygotkianos, questionamos a professora Fátima acerca de seu papel como professora no contexto da abordagem CLIL. Fizemos, também, à professora Tereza a seguinte pergunta: “Qual é o papel do professor de inglês para crianças segundo a abordagem CLIL? É diferente de um professor com uma abordagem tradicional?”

No Quadro 08, apresentamos as respostas:

Quadro 08. Papel do professor no contexto da abordagem CLIL

| Professora Tereza | Professora Fátima |
|---|---|
| <p><i>“É sim porque você quer que o aluno desenvolva a língua de acordo com contextos que ele aprenderia numa outra matéria, por exemplo, na Matemática... como que você pode ensinar matemática em inglês? Então, você ensina inglês no contexto da matemática. Então é muito mais</i></p> | <p><i>“Então, professor na verdade ele é... eu falo que ele é uma ponte né, a gente é uma Bridge, porque nós somos... nós encaminhamos o aprendizado, nós não damos as respostas, então o papel do professor é trazer questões interessantes né para eles e conduzir e deixar</i></p> |

³⁶ No original: Scaffolding, however, is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners in moving toward new skills, concepts, or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will later be able to complete a similar task alone.

| | |
|--|--|
| <p><i>contextualizado porque ele vai tá dentro dessa língua e vai tá aprendendo um assunto, mas a via para isso é o inglês. Então para criança é muito mais fácil isso, né? Do que só ficar repetindo, repetindo, repetindo... repetindo que é o que geralmente a gente faz.” (excerto 10, professora 1, entrevista 1)</i></p> | <p><i>que conduzam também quando eles têm alguma ideia extra que eles querem que seja abordada então, isso que eu acho que é legal. Então, quando o aluno está interessado e ele te traz algo e os outros alunos também gostam daquilo, eu acredito que isso é muito efetivo. Conhecendo os seus alunos, vendo que eles gostam... então nós somos uma ponte mesmo né, o professor tem que saber para que lado caminhar, fazer perguntas inteligentes e não ficar só preso ali mas... ‘meu aluno não tá gostando disso, então tenho que trazer outras habilidades’ e prestar atenção também que cada aluno aprende de uma forma, tem uma habilidade. Então tem pessoas que são mais cinestésicas, visuais e auditivas. Então o professor tem que lembrar de trabalhar sempre com várias formas, não só uma forma, então o professor também não pode esquecer que a aula não é uma aula só dita né, só falada e esquecer também dos alunos né, da opinião. Não existe mais aquela aula tradicional, né. E o papel do professor é entender também que a aula não é homogênea... seus alunos... cada um tem uma cultura dentro de sala de aula, então você também tem que pensar que você tá lidando com crenças diferentes e tentar atingir o máximo de alunos.” (excerto 10, professora 2, entrevista 2)</i></p> |
|--|--|

Fonte: Elaboração Própria.

A respeito do que foi dito pela professora Tereza, ela afirma que o papel do professor de CLIL é diferente, pois há a questão da contextualização. Isto é, a abordagem traz um contexto para ensinar a língua, tendo em mente, que a língua não é o foco. De acordo com a professora, em uma aula tradicional, o professor possui a função de repetidor, e os alunos repetem o que aprendem.

De acordo com Rocha (2007), a prática do *theme-based*, ou seja, o ensino contextualizado, baseado em temas, permite que o professor traga significados socioculturais e intelectuais para o mundo da criança. A professora Tereza comenta que o ensino temático é mais fácil para a criança, pois o ensino não é focado somente na repetição, o que pode torná-lo cansativo para o aluno. Mas quando o ensino está envolto em um tema, o aprendiz é capaz de desenvolver habilidades em outras áreas como Matemática, Artes ou Ciências, além da Linguagem.

Desse modo, ser professor é entender que sua prática não envolve repetição ou

transmissão de informações, mas a construção de uma ponte entre o mundo da criança e o mundo físico, intelectual e sociocultural. Além de uma relação entre o que ela já sabe e o que virá a aprender, conforme o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal.

A professora Fátima faz os mesmos comentários. De acordo com ela, o professor não dá as respostas prontas, mas traz questões e deixa que os alunos, de certa maneira, conduzam as atividades em sala de aula. Ela afirma que o professor é visto como uma ponte, pois ele encaminha o aluno, ou seja, escolhe o melhor caminho e as melhores indagações para a aprendizagem dos alunos. Ela ainda menciona que não existe mais “aquela” aula tradicional, isto é, não é uma aula só dita e falada pelo professor – o professor no centro, como detentor do saber –, mas uma aula centrada no aprendiz, na qual o aluno também possui voz.

Dentro do ensino tradicional, o professor tem papel de autoridade em sala de aula, é detentor do saber. Já os alunos são apenas receptores do conhecimento. O foco recai sobre o ensino de vocabulário e de gramática. Além disso, a principal língua utilizada é a língua materna do aluno (GUEDES, 2011).

No contexto em que as professoras-participantes estão inseridas, os alunos são ouvidos e ajudam a conduzir a aula. De acordo com Schreurs e Dumbraveanu (2014), quando o aluno está no centro da aula:

... os aprendizes são criadores ativos do seu conhecimento e eles também são co-responsáveis pela criação do conhecimento, sendo apresentados problemas da vida real em um ambiente colaborativo e social em que eles aplicam suas habilidades e experiências para resolver problemas e até mesmo construir conhecimento (SCHREURS, DUMBRAVEANU, 2014, p. 03, tradução nossa).³⁷

Desse modo, o professor precisa ter consciência sobre o seu papel. Não sendo o responsável pela detenção do saber, mas por criar meios para que os alunos sejam ouvidos a fim de que ajudem na criação de seus próprios conhecimentos durante as aulas. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que o professor tenha em mente o que se espera que os alunos sejam capazes de fazer no final do curso (SCHREURS; DUMBRAVEANU, 2014).

Como nas aulas CLIL o aluno está no centro da aula, isto é, possui voz ativa, são criadas oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades analíticas, de solução de problemas, aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem autodirigida, aprendizagem reflexiva e motivação (EMALIANA, 2017).

Segundo nossas notas de campo, na aula observada do dia 04 de outubro da professora

³⁷ No original: The learners are the active makers of knowledge and they are even co-responsible for knowledge creation, being presented with real life problems in collaborative and social environment in which they apply their skills and experience to solve the problems and even to construct the knowledge.

Fátima, turma do 1º ano, a professora pega uma cadeira na frente da sala e fica em diferentes posições: atrás dela, na frente, em cima, embaixo. Depois ela coloca um vídeo sobre preposições.

Em seguida, ela projetou a página do livro na lousa e perguntou aos alunos o que eles achavam que deveriam fazer na atividade. Diversos alunos falaram e acertaram. É uma atividade de verificação, eles devem ouvir o áudio e dar um *check* no que escutam. O áudio continha frases relacionadas a um espaço físico e o local onde alguns brinquedos estavam. Por exemplo: “The ball is on the bed.”

A pergunta feita pela professora é um meio de tornar possível que os alunos construam conhecimento. O aluno observa a atividade, as imagens no livro e na lousa e cria suposições sobre o que acredita que deve ser feito. Considerando a Taxonomia de Bloom como uma das ferramentas para orientar o professor no decorrer do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, a professora seguiu a primeira categoria que é o “lembrar”. Ao utilizar um vídeo sobre preposições, os alunos são capazes de lembrar das preposições em inglês aprendidas anteriormente em outras aulas.

Em seguida, ao questioná-los sobre o que deveriam fazer na atividade do livro, os estudantes analisam o que lembraram ao avaliar o que deve ser realizado naquela tarefa e, em seguida, aplicam o que aprenderam ao verificar quais das imagens se referem às frases que escutaram no áudio.

Já na aula observada do dia 25 de outubro da professora Fátima, turma do 1º ano, a professora realizou uma experiência com um ovo imerso no vinagre. Na primeira aula do experimento, a professora questionou todos os seus alunos sobre o que iria acontecer com o ovo. Cada aluno expôs oralmente o que possivelmente aconteceria com o alimento. Dessa forma, a relação entre a pergunta feita pela professora e as respostas dos alunos facilitou para que os alunos se tornassem criadores ativos do seu conhecimento.

Quando o professor traz questões interessantes, ou seja, perguntas geradoras de conhecimento, o aluno se mobiliza para desenvolver suas estratégias de aprendizagem. A relação entre pergunta e resposta transforma-se num saber pronto para ser apropriado, formatado, sistematizado e utilizado (GAMBOA, 2009, p. 12-13 apud IKESHOJI; DE LIMA TERÇARIOL, 2020, p. 25-26).

Outro ponto mencionado pela professora Fátima é que cada aluno aprende de uma forma diferente. Enquanto uns são mais visuais, outros são mais cinestésicos ou auditivos, denominações acerca dos estilos de aprendizagem (BROWN, 2000). Nessa perspectiva,

Ikeshoji e De Lima Terçariol (2020) afirmam que o professor precisa ir ajustando as estratégias de ensino às de aprendizagem. Desse modo, é necessário que o professor conheça o seu aluno para que direcione as estratégias corretas no intuito de atingir a todos.

Em uma aula posterior à do experimento do ovo, dia 27 de outubro, a professora pediu que os alunos, um por vez, fossem até a frente da sala para visualizar, cheirar e tocar o ovo que ficou imerso no vinagre por dois dias. Isso mostrou que a prática utilizada nessa aula é uma das possíveis estratégias de ensino que possibilitam a aprendizagem dos alunos mais cinestésicos, por exemplo.

Outro exemplo ocorreu na aula do dia 21 de setembro da professora Tereza, turma do 2º ano. Segundo nossas notas de campo, ela realizou um experimento com quatro objetos – moeda, graveto, colher de metal e colher de plástico – colocados em uma caixa com água. O objetivo dessa experiência era verificar se os objetos afundavam ou boiavam. Esse experimento é uma prática de ensino que possibilita a aprendizagem de alunos visuais.

No início dessa aula, a professora ainda trabalha os conceitos de leve e pesado. Talvez por causa do tempo curto de aula e o experimento que ainda deveria ser realizado, a professora não conseguiu aproveitar a explicação para convidar os alunos cinestésicos a participarem pegando objetos leves e pesados durante a aula. Quando os alunos são convidados a interagirem com o ambiente físico, eles são capazes de desenvolver conhecimento, além de habilidades interpessoais (SCHREURS; DUMBRAVEANU, 2014).

A Taxonomia de Bloom permite ao professor diferenciar as necessidades específicas de cada aluno (GALHARDI; AZEVEDO, 2013), levando em consideração os três domínios abrangidos dentro da ferramenta (o cognitivo, o afetivo e o psicomotor). Em aulas como essas em que o aluno é convidado a interagir com seu meio, o aluno adquire conhecimento ao mesmo tempo em que aprimora seus comportamentos e atitudes, e articula e manipula os objetos utilizados nos experimentos.

Acerca da interação dos alunos com o ambiente físico para promover conhecimento e habilidades pessoais, ao final de suas aulas, a professora Fátima colocava um vídeo de dança para os alunos, eles pareciam gostar e sabiam que assim que terminassem suas atividades, eles terminariam a aula com uma recompensa, a dança. É importante mencionar que também foram projetados, tanto os vídeos com as músicas, quanto o calendário na lousa.

Na aula observada do dia 13 de setembro, Fátima teve dificuldade para iniciar a aula, pois os alunos estavam muito agitados e falantes. Dessa forma, ela conversou com eles e explicou que se eles não tivessem um bom comportamento, eles não teriam a dança ao final

da aula. Isto é, eles não teriam a recompensa dessa aula. Contudo, o combinado não teve um efeito positivo, pois os alunos continuaram dispersos.

A professora Tereza teve uma prática semelhante. Na aula do dia 23 de setembro, ela desenhou um círculo na lousa com olhos e nariz, ou seja, um rosto que representaria a emoção da professora. Os alunos pararam de conversar por um momento, mas continuaram depois. Ao final da aula, a professora completou o rosto com uma boca triste, pois os alunos não se comportaram de maneira satisfatória naquele dia.

Durante a entrevista, questionei a docente sobre qual seria a recompensa caso ela ficasse feliz ao final da aula. O Quadro 09 apresenta sua resposta:

Quadro 09. Qual seria a recompensa?

| Professora Tereza |
|--|
| <p><i>“A minha felicidade e a da deles ((risos)). Teve um dia que eles me tiraram assim dos prumos, sabe que não sei o que aconteceu, mas todo mundo tava muito fora do normal. Foi um dia muito atípico e aí eu falei que eles tinham me deixado muito triste, que eu nunca tinha saído daquela sala triste. Eu usei o emocional deles, não sei se foi certo, mas eu usei. Aí eu falei que eu não queria que acontecesse isso de novo porque ninguém queria ficar triste na aula, nem eles, nem eu. E aí quando eu já desenho o círculo eles já dão uma parada, sabe.”</i> (excerto 11, professora 1, entrevista 1)</p> |

Fonte: Elaboração Própria.

A recompensa em sala de aula, seja ela uma canção, uma música ou uma brincadeira, por exemplo, pode servir para aumentar a motivação extrínseca em sala de aula. Nas aulas observadas das professoras-participantes, os vídeos de dança ou as brincadeiras ao final da atividade servem como forma para condicionar o comportamento dos alunos. Alguns autores Deci e Ryan (1985), Lepper e Greene (1978), apud Williams e Burden (1997), citados por Medeiros e Figueredo (2010), não consideram a recompensa como uma prática positiva, mas como forma de tornar a atividade mais “legal”. Isto é, fazer com que os alunos vejam uma atividade que não seria tão interessante caso não houvesse a recompensa.

Há outros autores que veem a recompensa como algo positivo desde que o professor considere também o nível de desempenho do aluno, não só o comportamental, e/ou que tenha como objetivo alterar um comportamento até que se torne um hábito (CAMERON; PIERCE, 1994 apud MEDEIROS; FIGUEREDO, 2010).

Nas aulas observadas da professora Fátima, as recompensas ao final da aula servem para condicionar o comportamento dos alunos. No intuito de os alunos prestarem atenção, as professoras selecionaram um momento da aula para que eles pudessem extravasar fazendo o

que gostam, seja brincar ou dançar. Já a professora Tereza utilizou-se das emoções. Ela mostrou aos alunos que tinha ficado triste pelo comportamento inadequado naquela aula, contudo, ela comenta na entrevista que não sabe se fez o correto ao utilizar-se do emocional.

De acordo com a teoria behaviorista, o homem é movido pelas consequências de suas ações e pelo prazer. Dessa forma, uma recompensa é vista como um reforçador positivo para que ele cumpra determinadas ações. Segundo Menezes (2014), “Reforço é a consequência de um comportamento que se mostra capaz de alterar a frequência deste, tornando-o mais ou menos provável.” (p. 14). Em nosso contexto de estudo, a dança disponibilizada ao final da aula da professora Fátima funciona como um reforçador positivo, pois os alunos sabem que só poderão ter o prazer de dançar nos minutos finais da aula, caso tenham um bom comportamento. Assim sendo, a probabilidade de terem a recompensa depende deles mesmos.

Contudo, como visto anteriormente, o combinado da professora Fátima não obteve um resultado positivo, pois os alunos não tiveram um bom comportamento. Como consequência, eles não conseguiram a recompensa nesse dia. Menezes (2014) afirma que “O indivíduo aprende com as experiências passadas, modificando seu comportamento e expectativas com relação a experiências futuras.” (p. 15). Sendo assim, a falta de tal reforço nessa aula pode influenciar no comportamento dos alunos nas aulas futuras ao se lembrar do combinado feito entre eles e a professora.

As práticas das docentes mencionadas acima, inicialmente, tiveram um bom embasamento. Utilizar jogos ou vídeos com músicas para os alunos dançarem seria uma boa oportunidade para que os alunos obtivessem *input* da língua oral, isto é, os alunos aprenderiam ao ouvir a música e desenvolveriam outras habilidades brincando. Dessa forma, aprender dançando ou brincando poderia tornar-se um processo educacional que teria como principal objetivo aprender de forma lúdica.

Contudo, nesse contexto, tais recompensas ao final da aula são utilizadas apenas como uma ferramenta para controle comportamental das crianças e não para a ludicidade. Assim, nos questionamos sobre como isso promoveria a formação integral do aluno, dado que tais práticas se encaixam nos pilares dos 4 c's, cognição, conteúdo, comunicação e cultura como já discutido anteriormente.

Tais práticas são formas de promover a interação entre os alunos favorecendo a comunicação, além de proporcionar a aprendizagem do conteúdo, a memorização para desenvolver as habilidades cognitivas e a consciência social de si e dos outros. Isto é, utilizar a dança ou um jogo como uma condição para o comportamento não faz parte do processo

educacional, uma vez que a criança não aprende como os adultos. Ela não precisa ficar em silêncio e imóvel para aprender, pelo contrário, a criança é capaz de aprender brincando, dançando ou cantando.

A partir das análises feitas acerca das práticas das professoras, veremos na próxima subseção o que se revelou como dificuldade, considerando, também, as entrevistas realizadas com as nossas participantes.

4.3 Dificuldades Enfrentadas nas Aulas CLIL

Com o propósito de respondermos a segunda pergunta desta pesquisa, durante a entrevista, as participantes foram indagadas a respeito de suas práticas e a CLIL. Isto é, se já haviam trabalhado usando essa abordagem em sala de aula anteriormente, ou se já haviam estudado sobre ela durante o curso de graduação. Resumidamente, se já conheciam a abordagem CLIL pela graduação ou profissionalmente. Dessa forma, pretendíamos verificar se as participantes haviam enfrentado alguma dificuldade como professora de CLIL.

No Quadro 10, a seguir, apresentamos os excertos das professoras participantes:

Quadro 10. Experiência com a abordagem CLIL

| Professora Tereza | Professora Fátima |
|---|--|
| <p><i>“Pra te falar a verdade, eu não lembro de ter estudado isso na faculdade. Eu acho que não estudei isso na faculdade. Foi no colégio mesmo, porque na faculdade a gente aprende o inglês como língua estrangeira, né. Então a gente vê todos os métodos... audiolingual, método direto, tradução, comunicativo, tudo. A gente vê durante a faculdade... eu vi durante a faculdade, mas foi como língua estrangeira. Ai quando eles começaram a falar sobre CLIL lá na escola... para mim foi totalmente novo, então eu posso falar que foi na escola mesmo.”</i> (excerto 3, professora 1, entrevista 1)</p> | <p><i>“Então, na verdade a gente utilizava mas não com essas siglas assim... né, porque eu trabalhei a maior parte do tempo em escola bilingue. Eu trabalhei 6 anos na XXXXX que era só focado em inglês mesmo e aí eu já comecei a trabalhar na XXXXX que já tem essa proposta do CLIL que é desde o Ensino Infantil com os alunos de três anos... eu já fazia tudo assim... a experiência, ciências, matemática, linguagem, artes. A gente tinha tudo englobado no currículo... Ai depois, eu trabalhei em outras escolas que também a maioria foi nesse formato. Só que as durações das aulas eram maiores então a maioria das aulas que eu dava era como professora de sala e durava o período inteiro, então eram umas quatro horas.”</i> (excerto 3, professora 2, entrevista 2)</p> |

Fonte: Elaboração Própria.

Como pode ser visto, Tereza não conhecia a abordagem CLIL e sua primeira experiência foi no mercado de trabalho. Dessa forma, não se obteve qualquer menção à

abordagem na graduação, nem em alguma disciplina obrigatória, eletiva ou optativa.

Fátima afirma que já possuía experiência com a abordagem CLIL, contudo, também no mercado de trabalho. Assim como Tereza, ambas não tiveram nenhuma disciplina na graduação em que a abordagem CLIL fosse, sequer, mencionada. O primeiro contato e as experiências seguintes vieram ao serem selecionadas para atuar em uma sala de aula com essa abordagem.

Contudo, é importante mencionar que a professora Fátima afirma que já trabalhava com o ensino de língua e conteúdo integrados ao trabalhar em escolas bilíngues, apesar de não ser utilizada a abordagem CLIL nas mesmas instituições. Dessa forma, a professora tinha experiência ao lecionar matérias como Artes, Matemática e Ciências, por exemplo, em inglês, contudo, em um período maior do que os 45 minutos propostos no contexto em que nossa pesquisa está sendo feita.

À vista disso, questionamos qual poderia ser a razão da abordagem CLIL não ter sido sequer mencionada durante a graduação das duas professoras. Por conseguinte, é importante mencionar que, diferentemente da Europa, devido às suas características políticas e socioculturais do continente, a abordagem CLIL chegou recentemente em nosso país.

A abordagem começou a ser trabalhada e desenvolvida há pouco tempo no Brasil, o que justifica o desconhecimento por parte da maioria dos professores, pois há poucas pesquisas relacionadas a esse tema na área acadêmica (CASOTTI; FINARDI, 2016). A Fátima se formou em 2008 e, nessa época, a CLIL ainda não era familiar e notória na área de ensino e aprendizagem de línguas. Mesmo a Tereza, formada em 2015, não teve o primeiro contato com a abordagem na universidade.

Obviamente, o interesse mercadológico pelas escolas privadas em nosso país colaborou para que a CLIL se tornasse conhecida (VIEIRA, 2019). O interesse pelo ensino bilíngue impulsionou a contratação de professores de inglês resultando na crescente demanda de profissionais de Letras no mercado de trabalho, mais especificamente, na Educação Infantil (GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2021).

Após a realização das perguntas iniciais com as professoras, questionamos quais são suas considerações a respeito dessa abordagem, como pode ser visto no Quadro 11:

Quadro 11. Visão das professoras a respeito da abordagem CLIL

| Professora Tereza | Professora Fátima |
|-------------------|-------------------|
|-------------------|-------------------|

“Eu acho o máximo, na verdade. Eu acho que assim... ensinar inglês contextualizado é tudo que a gente sempre quis, né? Não dava vontade de ficar ensinando tipo ‘vocabuláriozinho’. Não é legal. Ensinar inglês contextualizado é muito mais interessante. Dá muito mais trabalho? Dá, mas assim... é muito mais legal porque você vê um desenvolvimento muito mais diferente da criança, né? Porque são outras habilidades que ela está desenvolvendo e não só linguística. E então eu acho que é uma abordagem que faz sentido. Então, é uma das abordagens que hoje para mim faz muito sentido e eu tento colocar isso nas outras salas... com dificuldade por causa que o material não é muito adequado para isso, mas eu tento colocar nas outras salas, né? Que é mais interessante para os alunos entenderem também o que está acontecendo.” (excerto 4, professora 1, entrevista 1)

“Na verdade eu acredito que funciona, porém como eu tô acostumada a ter mais horas dentro desse formato, a minha dificuldade às vezes é conseguir dar aquela enxugada, sabe? Eu acho que o tempo de 45 minutos até você né... começar a aula, produção... e aí você vai fazer uma experiência, você quer mais tempo, parece que falta tempo. Para mim o principal seria acho que uma hora e meia mais ou menos na abordagem todos os dias para os alunos. Principalmente porque eu acredito que teria que ser algo mais palpável para eles, para eles poderem participar mais, para ter mais essa conversação (...) Por mais que a gente faça uma experiência, eu acredito que poderia levar mais tempo. Se você for chamar todos os alunos para participar, para você perguntar as hipóteses, levantar hipóteses, escrever as hipóteses deles... tudo isso leva um grande tempo sabe... e para eles participarem mais, se você for dar voz para cada aluno, você não consegue às vezes concluir. Eu sou muito a favor do tempo. E a gente olha lá no planejamento, tem várias ideias legais para adicionar só que eu vejo que a gente acaba tendo que pensar no principal... assim né... no objetivo que a gente quer alcançar porque se você parar para fazer tudo que a gente realmente quer, não termina no final do ano, né?” (excerto 4, professora 2, entrevista 2)

Fonte: Elaboração Própria.

A professora Tereza afirma que gosta de trabalhar com a abordagem CLIL de tal forma que procura levar algumas das características dessa abordagem para outras aulas de língua inglesa em que a abordagem CLIL não é a utilizada. Ela pontua o fato de outras habilidades estarem sendo desenvolvidas, além das habilidades linguísticas, o que indica a importância da formação integral do aluno sugerida nas aulas de língua estrangeira para crianças. A docente também relata que ensinar inglês contextualizado é mais trabalhoso, contudo é muito mais interessante.

Autores como Rocha (2007) e Scott e Ytreberg (1990) afirmam que ensinar por temas é uma maneira útil, prática e prazerosa, pois os tópicos aceleram o processo de aprendizagem ao desenvolver diversas habilidades como coordenação motora, autoestima, autoconhecimento etc, isto é, ao contemplar o desenvolvimento integral do aluno (GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2019).

Conforme discutido, o professor de língua estrangeira para crianças precisa ter em mente que outras habilidades deverão ser desenvolvidas em sala de aula, tendo em vista que a criança, diferentemente do adulto, desenvolve outros aspectos na infância como os afetivos, cognitivos e socioculturais, logo, não somente os aspectos linguísticos serão desenvolvidos, mas também o seu desenvolvimento integral (GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2019).

Já a professora Fátima acredita que a abordagem CLIL realmente funciona, porém ela comenta sobre a questão do tempo pois, para ela, 45 minutos de aula é um tempo insuficiente para realizar toda a aula planejada. A professora acredita que diversas habilidades, cognitiva e linguística, poderiam ser exploradas durante as aulas, inclusive o *output* do aluno, contudo, a professora deve administrar sua aula a fim de que o objetivo principal seja alcançado.

A Taxonomia de Bloom é uma ferramenta que compreende os três domínios, cognitivo, afetivo e psicomotor, e serve para auxiliar o professor em suas aulas a fim de planejar a aprendizagem do aluno. O ideal é que as categorias inseridas no domínio cognitivo (lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar) fossem aplicadas em todas as aulas, assim, as habilidades mencionadas pela professora Fátima poderiam ser desenvolvidas. Para tanto, é necessário que o professor CLIL entenda que a Taxonomia está à disposição para facilitar o exercício de seu papel, entretanto, é importante que haja um planejamento.

O comentário da professora Fátima está, de certa forma, relacionado a questões referentes à formação reflexiva pois, ao se questionar e refletir sobre a questão do tempo administrado em suas aulas a fim de se atingir os objetivos esperados, a professora reconhece os estados de partida de sua aula, pratica o ensino, reflete e, ao mesmo, tempo volta a pensar, conforme preconizado por Almeida Filho (2022).

Destacamos, também, a questão de a aula ser realizada em 45 minutos. Para Fátima, o tempo de duração da aula é visto como uma dificuldade. É importante ressaltar que a professora obteve outras experiências no mercado de trabalho em escolas bilíngues, onde o tempo de aula era consideravelmente maior.

Tereza pondera a duração da aula como uma dificuldade por meio de suas experiências docentes anteriores. Almeida Filho (2022) assevera que “o professor já traz consigo da vida que viveu até o momento ou que “aprendeu sozinho.” (p. 45). Isto é, a professora traz uma bagagem pessoal, na qual traz consigo suas crenças, expectativas e experiências, o que reflete no seu comentário atual. Almeida Filho (2022) confirma que as capacidades do professor dependem dessa bagagem e da teoria aprendida em sua formação.

Já sobre a questão do planejamento das aulas e seus objetivos, perguntamos às

professoras se elas haviam recebido algum tipo de treinamento inicial e continuado por parte da escola e do programa. No Quadro 12, observamos os excertos das respostas das professoras:

Quadro 12. Treinamento inicial e continuado sobre a CLIL

| Professora Tereza | Professora Fátima |
|--|---|
| <p><i>Todo o suporte foi dado pela escola, pela International que é o programa que a gente trabalha. Desde o começo eles sempre pegaram bem pesado nessa parte de a gente entender o que é que tá acontecendo e como a gente deveria abordar isso. Então, desde o começo a gente estava muito ciente do que a gente tava fazendo, que a gente estava aprendendo, era algo novo. A gente estava muito ciente no final ... e mensalmente... são workshops que ocorrem mensalmente e também ocorre a visita da advisor que é uma pessoa do programa que vai na escola e assiste às nossas aulas. E nos dá feedback sobre o que tá acontecendo, tal... se a gente está implementando aquilo que o programa quer que a gente implemente... como está sendo esse desenvolvimento e nos ajuda sempre a melhorar.” (excerto 5, professora 1, entrevista 1)</i></p> | <p><i>“O que eu recebi na verdade na nossa formação foi muito mais da parte teórica tá. Então, a gente meio que começou já pegando livro e indo. Aí ao longo do tempo você vai tendo o feedback, vendo o que tá funcionando para você e tal. Mas pelos feedbacks assim eu vejo que tá ok. Mas eu acredito que tem muito mais coisa, tem muito mais ferramentas a serem usadas que poderiam talvez trazer isso para mim. Mas eu acho que seria legal sim ter mais ideias. E aí que que eu faço, eu busco jogos na internet às vezes, às vezes eu uso o portal, mas como eles não escrevem, eu sempre faço games com flashcards ou pego e monto um jogo mesmo na internet que tem uns que dá para você fazer, é bem legal... Memory game, tem várias coisas.” (excerto 5, professora 2, entrevista 2)</i></p> |

Fonte: Elaboração Própria.

Como pôde ser visto pelas duas participantes da pesquisa, em cada *workshop* e em cada *feedback*, a professora tem a chance de agir de forma crítica e reflexiva sobre suas práticas docentes dentro do seu próprio contexto. A partir de então, a docente pode exercer sua profissão fundamentada em bases teóricas, pois todo o apoio com bases teóricas é oferecido por esta orientadora que as visita mensalmente.

Entretanto, conforme relatos da professora Fátima, o seu treinamento inicial na escola foi mais focado na parte teórica da abordagem, porém, em seguida, as professoras já pegaram os seus livros, isto é, os manuais dos professores, e já foram para a sala de aula. Desse modo, somente pelo *feedback* a professora consegue perceber se suas práticas pedagógicas estão funcionando.

Isto posto, perguntamos à Fátima se existia algum auxílio ou apoio por parte da escola em relação às suas dificuldades. Enquanto a professora Tereza comenta a respeito dos *feedbacks* mensais nessa formação continuada. O Quadro 13 apresenta os comentários:

Quadro 13. Existe auxílio por parte da escola?

| Professora Tereza | Professora Fátima |
|---|--|
| <p>“Eu acho extremamente necessário porque quando a gente dá aula todo dia a gente fica naquela bolha, né? Então, assim... você não vai receber feedback da pessoa que está ali na sala, na aula junto com você, tipo da professora regente. Você tem que dar seu próprio feedback tá, então é consciente seu, sabe? Você faz uma autoavaliação sua. Foi bem, foi mal? O quê que poderia mudar e tal. O que acontece... essa autoavaliação até certo momento é meio limitada porque depende só de você, do seu julgamento. Quando vem uma segunda pessoa ver sua aula, ela vai ver coisas que às vezes você não tinha notado. E isso para mim é algo interessante porque abre uma janela para algo novo, algo que eu poderia ter feito e não fiz... então os insights da adviser são muito lucrativos para mim. Eu sempre levo muito para frente tudo que ela fala.” (excerto 6, professora 1, entrevista 1).</p> | <p>“Sim, mas eu acho que o inglês fica meio de lado. E eu acho que a gente precisava mesmo de mais apoio. Mas eu acredito que se a gente tivesse alguém que estivesse presente e dando feedbacks constantes no sentido de não só de assistir aula. Mas me passando o que que eu posso fazer. Quando você vai vir fazer uma reunião, você está falando sobre dificuldade de aprendizagem... Ok então mas eu quero entender... se isso aqui não tá legal, como é que eu posso fazer; entendeu?” (excerto 6, professora 2, entrevista 2).</p> |

Fonte: Elaboração Própria.

Desse modo, é possível ver que as professoras não estavam desamparadas, visto que a escola ofereceu suporte inicial e contínuo ao profissional. Contudo, reiteramos o que foi afirmado por Santos e Benedetti (2009), que ressaltam que as instituições de ensino responsáveis possuem papel importante na promoção de conhecimento profissional de maneira reflexiva e inovadora.

Entretanto, quando a professora Fátima comenta a respeito de fazer uma reunião e falar sobre a dificuldade de aprendizagem, ela se refere a um *workshop*. Dessa forma, a professora comenta que seriam mais interessantes *workshops* relacionados às ferramentas utilizadas em sala de aula.

Souza (2018) afirma que “exercitar os questionamentos e as dúvidas pode permitir a busca por práticas que vão sendo reinventadas a partir dos novos contextos, das novas realidades, dos imprevistos.” (p. 167). Consideramos importantes os comentários feitos pela Fátima, acerca dos *workshops* oferecidos pelo programa bilíngue, pois a professora sente a falta de um apoio, ou seja, orientações para saber como prosseguir diante de tais dificuldades. Acreditamos que, conforme afirmado por Zeichner (1993), o professor não deve ser apenas

um consumidor dos materiais fornecidos, mas que tenha voz ativa na formulação dos objetivos no ambiente educacional de forma com que suas dúvidas e reflexões sejam ouvidas.

Nossa pesquisa vai ao encontro das reflexões de Rocha (2007), pois acreditamos ser necessário que os cursos de formação contínua sejam relacionados às competências desejáveis do professor para que o profissional atue efetivamente. Sendo assim, esperava-se que os pontos mencionados pela professora Fátima como, quais práticas e ferramentas pedagógicas seriam as melhores utilizadas nas aulas CLIL, fossem abordados em algum dos *workshops* realizados na instituição de ensino.

Ainda sobre o último relato disposto no quadro, Tereza comenta a respeito da autoavaliação que a professora faz ao final de cada aula, se atingiu ou não os objetivos utilizando determinadas práticas. Souza (2018) afirma sobre a importância do pensamento crítico por parte do professor, pois o questionamento sobre suas práticas permite que elas sejam reinventadas. De acordo com a autora, a formação crítica faz com que o professor reflita sobre o seu papel e, conseqüentemente, sobre o papel do aluno. Assim sendo, a professora Tereza tem a oportunidade de agir de forma crítica e reflexiva no contexto em que se encontra. Como afirmado por ela, os esclarecimentos que a orientadora oferece à professora são considerados lucrativos e ela dá continuidade a essas ideias.

A professora Tereza ainda comenta a respeito das práticas rotineiras, o que denomina de “ficar naquela bolha”. Schon (1983) argumenta que o professor deve estar atento à rotina, pois ela impede que o professor pense e reflita sobre as práticas dentro da sala de aula. “O profissional pode perder oportunidades importantes de pensar sobre o que ele está fazendo.” (SCHON, 1983, n.p). Logo, acreditamos que a rotina pode ser perigosa se executada sempre, mas como dito pela participante, isso não acontece.

Tonelli e Cristovão (2010) acreditam que o professor de inglês para crianças deve dominar alguns aspectos em sala de aula, eles são: a necessidade de conhecer a língua a ser ensinada, dominar métodos e abordagens coerentes com as necessidades dos educandos, considerar os contextos em que atua para poder transformar sua prática docente, agir de forma crítica e reflexiva nos contextos em que se encontra e exercer sua profissão fundamentando-se em bases teóricas.

É evidente que as professoras participantes possuem domínio da língua inglesa, pois as aulas ensinadas são em inglês tendo em vista que a abordagem tem como pré-requisito essa habilidade, afinal língua e conteúdo estão integrados. As professoras também conhecem a abordagem. De acordo com as participantes, a escola ofereceu um treinamento para elas.

Contudo, a respeito do domínio, a professora Fátima comenta que, somente ao longo do tempo, descobre o que realmente funciona pelos *feedbacks* dados pela orientadora mensalmente, dado que, de acordo com ela, o treinamento inicial foi muito teórico.

Em seguida, iniciamos as indagações a respeito das dificuldades presentes durante as aulas. Perguntamos na entrevista, mais especificamente, se existia alguma dificuldade ao utilizar a abordagem CLIL, conforme se apresentam as respostas no quadro seguinte:

Quadro 14. Dificuldades nas aulas CLIL

| Professora Tereza | Professora Fátima |
|---|---|
| <p><i>“Bom, vamos lá! Vamos pensar na parte mais trabalhosa que eu falei, né? A parte mais trabalhosa que eu falo é a ideia de challenging, por quê?! É porque quando a gente vai montar uma aula que não é só o foco em inglês, a gente tem que também estudar, então a gente vai estudar aquele tópico, certo? Então a gente não vai só chegar e dar uma aula de inglês. A gente vai dar uma aula em inglês então é um pouquinho diferente. Você tem que estudar, você tem que pensar em como o aluno, que é uma criança, que não tem todo aquele desenvolvimento cerebral que a gente tem, por exemplo, de associar coisas, sabe? Então, você tem que pensar como aquela criança vai ver aquilo que eu tô... aquela imagem e tal e associar o que eu quero. Então, você tem que pensar várias maneiras de dar isso. Então eu acho mais trabalhoso nesse sentido. Exige um tempo maior para você preparar uma aula porque você tem que realmente pensar em como o aluno vai absorver aquilo numa outra língua. Então, pensar nessas técnicas né, pensar em como mostrar isso, como abordar, ensinar isso é um pouco mais trabalhoso. Então, é tipo <i>time-consuming</i> sabe e... é custoso? É, porém é um pouco mais trabalhoso do que você dar uma aula de inglês normal.”</i> (excerto 7, professora 1, entrevista 1)</p> | <p><i>“Eu acho que às vezes tem que ser mais... por exemplo, no que eles estão aprendendo sobre food, a experiência do ovo... é legal, mas como é que você vai explicar para uma criança que o oxigênio... porque qual é objetivo? ‘Ah, legal... viraram bolhas!’ Mas por quê? Isso é importante, ele oxida, o vinagre é ácido e tal. Eu até poderia ter falado que eu acho que eles iam entender mas às vezes o vocabulário é tipo completamente “Oi?” Não tenho essa formação nem em português, vou ter que ter em inglês?”</i> (excerto 7, professora 2, entrevista 2)</p> |

Fonte: Elaboração Própria.

Concernente a essa questão, a professora Fátima comenta sobre a experiência do ovo imerso no vinagre. A participante afirma que o vocabulário, às vezes, acaba sendo complexo para a idade dos alunos, gerando ao professor certa dificuldade em ter que explicar conceitos científicos muito específicos.

Se o manual do professor orienta que ele dê uma explicação usando conceitos científicos específicos, cabe ao docente servir de mediador de conteúdo para que seu aluno aprenda. Desse modo, o professor de língua estrangeira deve ter consciência, primeiramente, do que é esperado daquele aluno naquela faixa etária. Rocha (2007) salienta a importância da mediação do professor por meio de auxílio e amparo para tornar o mundo mais acessível à criança.

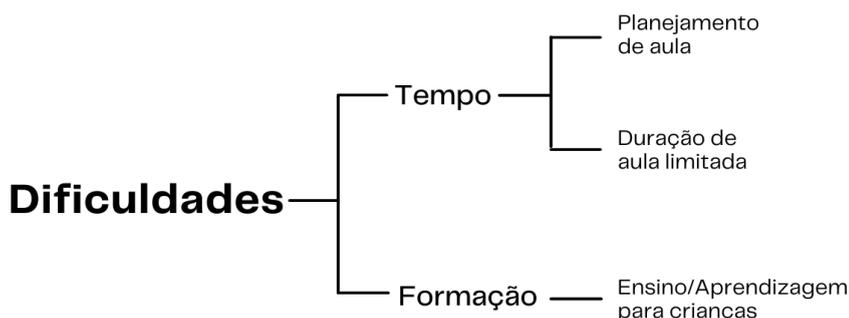
A participante não explicou nada complexo aos alunos, além de ter utilizado desenhos na lousa para servir de *scaffolding*, isto é, uma assistência para que o aluno conseguisse fazer algo sozinho depois (GIBBONS, 2002). Logo, a professora filtrou e selecionou explicações de forma a tentar garantir que os objetivos da aula pudessem ser atingidos, porém, de forma acessível aos seus alunos, planejando e estruturando as ações escolares, conforme dito por Teixeira e Barca (2019). Desse modo, a professora Fátima teve liberdade para adaptar a atividade que julgou ser necessária.

Portanto, entre as diferentes respostas obtidas, duas foram destacadas pela professora Tereza: a responsabilidade de ser autônomo que o professor possui, ou seja, de buscar aprender conteúdos diversos para lecionar uma aula em inglês e o de buscar conhecimento sobre práticas pedagógicas eficientes focadas no ensino e aprendizagem para crianças, considerando os diferentes níveis de aprendizagem em que cada aprendiz se encontra.

Logo, das dificuldades mencionadas pela Fátima, podemos destacar a responsabilidade de ser autônomo que o professor possui e o de buscar conhecimento sobre práticas pedagógicas eficientes, levando em conta os diferentes níveis de aprendizagem de seus aprendizes.

Dessa forma, respondendo a segunda pergunta de pesquisa sobre quais seriam as dificuldades enfrentadas pelas professoras participantes em suas aulas com a abordagem CLIL, a imagem apresentada na Figura 4 ilustra essa classificação:

Figura 4: Dificuldades enfrentadas pelas professoras participantes.



Fonte: Elaborada pela autora.

Como visto anteriormente, Tereza sente a necessidade de estudar um tópico de maneira mais aprofundada, o que demanda uma quantidade maior de tempo, pois o foco da aula não é somente a língua - que é a matéria que ela domina -, mas também o tópico a ser estudado naquela aula, seja de Matemática, Ciências ou Artes, por exemplo. Dessa forma, isso torna o planejamento da aula mais difícil pelo fator tempo disponível.

Já Fátima também menciona o tempo como sendo uma dificuldade, a aula possui um tempo limitado, dificultando o processo de ensino e aprendizagem, em que poderiam ser realizadas outras diversas práticas que poderiam ser eficientes, especialmente para os alunos com maior ou menor dificuldade.

A respeito da formação, a professora Tereza sente a necessidade de administrar e planejar sua aula tendo em vista as práticas pedagógicas a serem utilizadas durante a aula. De acordo com Tereza, ela sente a demanda de pensar em como o aluno irá aprender o conteúdo em outra língua, e de forma prazerosa, como mencionado por Fátima.

Podemos concluir que, apesar das dificuldades serem descritas de maneiras diferentes e situações diversas, ambas as professoras-participantes enfrentam os mesmos impasses: a necessidade de uma formação para facilitar a administração e planejamento de uma aula em língua estrangeira para crianças a fim de que a aprendizagem alcance todos os alunos e de que todos os diferentes tópicos, sejam eles Artes, Matemática ou Ciências, por exemplo, sejam ensinados.

Partindo, então, deste ponto, questionamos a professora Tereza se a falta da formação polivalente que, no caso, formados em Pedagogia possuem, dificultaria o planejamento das aulas. A professora Fátima também comenta a respeito da quantidade de disciplinas oferecidas na universidade destinadas ao ensino de inglês para crianças. O Quadro 15 apresenta os excertos da entrevista:

Quadro 15. Disciplinas na universidade

| Professora Tereza | Professora Fátima |
|---|--|
| <i>“Não acho que... se você tem meios de procurar sobre. Então, por exemplo, o Google tá aí para isso, certo? E outra não é tão específico aquilo que você vai abordar, pelo menos no Ensino Fundamental 1, não acho que seja necessário porque é até um limite que você consegue fazer</i> | <i>“Bem pouco porque o que eu tive em Letras era mais focado em linguística, mais focado no bilinguismo, em gramática. Tudo menos em inglês pra criança, é... não tinha. Específico não. Não tem... se você não tiver pedagogia ou tiver uma formação fora, para dar aula para</i> |

sozinha, sabe? Que você consegue procurar sozinho e conseguir passar aquilo lá para o aluno e outra, tem sempre os professores para comentar alguma coisa se você tiver dificuldade. Talvez seria interessante algo nesse sentido tipo uma matéria extra na faculdade falando sobre.” (excerto 8, professora 1, entrevista 1)

“Porque todas as técnicas que a gente vê na faculdade assim... porque você vê os professores assim... ensinando, você vai pegando técnica do próprio professor, mas ele tá ensinando adultos, entendeu? Então, assim... é outra dinâmica, a gente dá atenção, a gente tá aqui quietinho parado na carteira. Se a gente tá com sono, sabe? A gente sai da sala, toma uma água... Então, assim... a gente não demonstra muita coisa. Mesmo que a gente esteja muito entediado, a gente se comporta bonitinho. Mas assim.. experiência com criança é totalmente diferente. Então, assim... eles têm zero controle. Você que tem que começar a ensinar esse controle para ele... Então, a gente vai crua nesse sentido. A gente vai totalmente crua para o mercado de trabalho. Então foi uma sofrência para mim. Quando eu fui para escola particular, no caso do colégio... porque todas as técnicas que eu aplicava assim... não dava resultado, então a indisciplina né... não era bem uma indisciplina porque eu realmente tipo tava tentando mas é difícil você achar aquela colinha, sabe? Então era meio complicado... bem complicado no começo. Depois você vai pegando o jeito né? Mas você pega na raça. Eu fui aprendendo com o professor da sala, sabe? Vendo algumas coisas, tipo pegando coisa a mais eu mesma pra ler e tal, que fosse mais voltado para criança porque não era assim e outra... Eu dava aula para criança num cenário muito mais controlado que era um cenário com poucos alunos. Ali me colocaram num cenário que eu tinha 25 alunos para lidar, né? ((risos)) Então, assim... meio tenso, né?” (excerto 8, professora 1, entrevista 1)

criança, você tá perdido porque você vai querer que ele preste atenção uma hora em uma coisa boring. Você não vai conseguir ter a atenção dos seus alunos, entendeu?” (excerto 8, professora 2, entrevista 2)

Fonte: Elaboração Própria.

A professora Tereza declara ao final de sua fala que seria interessante possuir uma disciplina falando sobre a questão da formação polivalente no curso de Letras. Entretanto, também confirma que a dificuldade em estudar um tópico de maneira mais aprofundada não é tão grande, pois é algo que o professor consegue realizar sozinho por meio de consultas em

sites de pesquisa na *internet*.

A falta de formação na graduação faz com que o profissional de Letras, ao entrar no mercado de trabalho para atuar nos setores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, busque outras possibilidades de formação contínua para melhorar o seu desenvolvimento profissional. Nesse caso, Fátima julga a necessidade do curso de Pedagogia como forma de aperfeiçoamento e qualificação.

Retomando os pensamentos preconizados por Tonelli e Cristovão (2010), é necessário que o professor domine a língua que ensina, contudo, isso não é o suficiente. Ao ensinar uma língua estrangeira para crianças, o professor precisa ter conhecimentos no tocante a como a criança se desenvolve, pensa e aprende línguas (WOOD, 1998 apud FARIA; SABOTA, 2019). Faria e Sabota (2019, p.252) afirmam que “é necessário que esses profissionais tenham mais do que o conhecimento de língua, mas que aprendam quais elementos determinam o “seu fazer” de professor de língua adicional,” para que conheçam o seu papel de professor de língua estrangeira.

Tendo em vista as respostas das duas professoras-participantes, a falta de formação significativa sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil na graduação de Letras marca o indício de um problema na vida profissional dos graduados. Tereza comenta que os professores adentram a sala de aula com um conhecimento insipiente, ou seja, ingressam no mercado de trabalho sem a formação no tocante ao ensino infantil, pois não conheceram concepções a respeito do ensino e aprendizagem para crianças na universidade.

A professora Tereza declara que é um processo demorado e também trabalhoso pensar em qual é a melhor maneira de ensinar determinado tópico levando em consideração a forma como a criança aprende determinados assuntos. Conforme mencionado por Tonelli e Quevedo-Camargo (2019), o professor deve ter em mente que as crianças reagem de maneiras diferentes ao estresse, possuem percepção diferente de tempo e se distraem com mais facilidade.

Desse modo, é necessário que o professor de língua estrangeira para crianças tenha conhecimento sobre o que é esperado em termos de desenvolvimento para cada ano escolar, além de que as atividades em sala de aula precisam possuir um significado para o aluno (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019).

Ademais, consideramos que, para que as aulas possuam significado para a criança, a prática do *theme-based* em aulas de língua estrangeira pode ser implementada. Quando a criança aprende inserida em um contexto particular e quando utiliza a linguagem com

objetivos reais, ela é capaz de conectar tais atividades com seu próprio mundo de maneira didática e prazerosa (ROCHA, 2007).

A música, inserida nessa prática, também facilita a aprendizagem de crianças, uma vez que contribuem para que ela se situe no tempo, além de auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo (ROCHA, 2007; JESUS; GERMANO, 2013). Os jogos, além de servirem como instrumento mediador de desenvolvimento (ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal), ajudam no aprimoramento das habilidades sociais da criança e no aumento da sua motivação para aprender durante as aulas (ROCHA, 2007).

Tais pressupostos, que consideramos importantes para o ensino de línguas para crianças, ficam sob a responsabilidade de professores ou de instituições de ensino, normalmente, em cursos de formação continuada.

Logo, haja vista as poucas discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças no curso de Letras, isto é, estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de crianças, e o aumento do interesse mercadológico no ensino bilíngue, a realidade do ensino de línguas na Educação Infantil e Ensino Fundamental I se torna dificultosa para o profissional, que entra no mercado de trabalho de forma “crua” (LIMA; DE SOUZA NETO, 2019).

Galvão e Kawachi-Furlan (2019) mencionam que essa carência na formação dos profissionais de Letras tem sido justificada pela não obrigatoriedade do ensino de inglês na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. As autoras afirmam que a organização de um currículo é o resultado de muitas variáveis em uma sociedade e uma delas é a legislação atual no país. Contudo, os documentos oficiais que normatizam a Educação em nosso país são: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE)³⁸. Contudo, a LDB não menciona a oferta obrigatória de língua estrangeira no Ensino Fundamental I, enquanto o PNE também não traz especificamente a língua estrangeira como meta para esse setor. Já a BNCC menciona a importância da oferta de língua estrangeira, contudo, somente nos anos finais do Ensino Fundamental (AVILA; TONELLI, 2018).

Assim, concordamos com Avila e Tonelli (2018, p. 119- 120) ao asseverar que essa documentação poderia ser alterada, tendo em vista que aprender uma língua estrangeira nos primeiros anos da vida escolar não é apenas uma necessidade atualmente, mas um direito que não pode ser negado.

³⁸ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

Em 2020, foi aprovado o parecer CNE/CEB nº 2/2020 acerca das novas diretrizes para a educação bilíngue. Tais normas diferenciam escolas bilíngues de escolas com currículo bilíngue optativo, conforme discutido anteriormente. Contudo, é necessário que o parecer seja homologado para que seja seguido oficialmente.

Dessa forma, o profissional de Letras não possui algum tipo de apoio documental que possa oferecer direcionamento a respeito do ensino de língua estrangeira para crianças, tampouco, disciplinas relacionadas ao ensino de língua estrangeira para crianças no curso de formação inicial.

Todavia, apesar dessa carência de disciplinas, a professora Tereza comenta que, com o passar do tempo, ela foi aprendendo com o professor de sala, que como regente no Ensino Fundamental I, possui formação em Pedagogia, e ela por si só, pesquisava na internet materiais para ler acerca do ensino e aprendizagem de crianças.

Ou seja, a professora obteve experiência no ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças atuando plenamente em sala de aula. Dessa maneira, as regras, os hábitos e os procedimentos foram aprendidos pela socialização com seus colegas de trabalho, seus pares mais experientes.

Além disso, reconhecer os estados de partida, refletir e voltar a ler estão relacionados ao saber ser reflexivo. A professora decidiu refletir sobre seu próprio trabalho, atentando-se para a importância de seu desenvolvimento como professor ao buscar métodos de possuir uma formação contínua (ROCHA, 2007; ALMEIDA FILHO, 2022).

Ademais, ainda há a questão do nivelamento do desenvolvimento dos alunos. O Quadro 16 apresenta os comentários das participantes:

Quadro 16. Desenvolvimento dos alunos

| Professora Tereza | Professora Fátima |
|---|--|
| <p><i>“... eu acho que outra dificuldade também, é lidar com os diferentes níveis de desenvolvimento do aluno. Então, tem aluno que tem um desenvolvimento muito tranquilo que deve estar junto com você, às vezes até mais. Mas tem uns que estão... sei lá, na primeira aula que você deu e você tá na 15ª. Então assim você tem que saber lidar com esses diferentes níveis na sala e com jogo de cintura né, pra ninguém se sentir mal por haver uma dificuldade. Então, usar diferentes técnicas para isso. Então acho que é isso, eu acho que é um pouco de</i></p> | <p><i>“Na verdade essa é a minha maior dificuldade de querer atingir todos os alunos né. Eu não tô dando aula para uma parte, então é difícil isso né... você vê que um aluno tá num nível um pouco mais abaixo. Então você tem que às vezes trazer um nível um pouco mais baixo.” (excerto 8, professora 2, entrevista 2)</i></p> <p><i>“... é importante quando você está tendo uma aula você ter que avançar, de ter um plus one. Quando esse aluno não tem o plus one ele se dispersa, não é porque ele não é um bom aluno</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p><i>dificuldade nisso de pensar em como abordar essa dificuldade, melhorar isso, às vezes ficar mais perto daquele aluno para ter esse contato maior e ajudar a desenvolver e... É, acho que essas duas são as mais para mim porque de resto eu estou bem tranquila.” (excerto 9, professora 1, entrevista 1)</i></p> | <p><i>mas é porque ele não tá entendendo o que tá acontecendo. Então como é que você vai chamar atenção desse aluno sem perder o foco dos outros e também fazer com que ele entenda?! Então às vezes a gente consegue, às vezes você percebe que não atingiu. É difícil né, na verdade eu não sei se também o ideal é você dividir por níveis, não sei se é isso o caso, mas é uma dificuldade.” (excerto 9, professora 2, entrevista 2)</i></p> |
|---|--|

Fonte: Elaboração Própria.

Consoante os excertos no quadro, as professoras almejam contemplar as dificuldades e especificidades de todos os seus alunos. Diante disso, ambas demonstram dúvida sobre saber o que fazer sem que os outros percam o foco. A professora Fátima ainda questiona a possibilidade de dividir os alunos em níveis, porém ela diz não saber se esse é o caso a se fazer.

Fátima ainda menciona sua dificuldade em ter que lecionar conceitos específicos para crianças e de não saber como proceder diante de alguns acontecimentos em sala de aula como, por exemplo, a falta de atenção dos alunos e seus diferentes níveis de aprendizagem. De acordo com nossas notas de campo, no dia 17 de novembro de 2021, a aula observada do 1º ano tinha como tema “roupas”. Os alunos deveriam perguntar aos colegas o que eles estavam vestindo e, em seguida, responder. A professora Fátima comentou que a diferença de nível linguístico entre os alunos foi uma dificuldade durante essa aula, porque para os que apresentam um certo domínio, essa atividade foi “chata” e para os que estão aprendendo foi satisfatória. Então, a professora afirmou que para os que não sabiam não dava para avançar muito.

Ou seja, há alunos que conseguem acompanhar sem grandes dificuldades, enquanto outros precisam de uma atenção maior por parte do professor, o que não ocorre somente nesse tipo de contexto, língua estrangeira para crianças. Dessa forma, acreditamos que o professor precisa ter consciência de que a sala de aula é um lugar heterogêneo, no qual, ele terá o papel de mediador de aprendizagem. Afinal, “as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem” (TOLEDO; MARTINS, 2009).

Tendo em vista as contribuições dos conceitos de Vygotsky para a educação, o professor possui a capacidade de mediar o que o aluno já sabe para o que ele precisa aprender

ao dirigir às funções psicológicas que estão em vias de se complementarem. O professor como mediador reconhece a Zona de Desenvolvimento Proximal, dita por Vygotsky, ou seja, a distância entre a real capacidade cognitiva da criança e o nível de desenvolvimento potencial (BROWN, 2000).

À vista disso, como em qualquer aula no ambiente escolar, o professor terá alunos com maior ou menor grau de aprendizagem e, diante dessa questão, ele deverá servir-se como ponte entre aquilo que o aluno sabe e o que virá a aprender. De acordo com Toledo e Martins (2009), é fundamental que o professor conheça o aluno e saiba o que ele já é capaz de fazer e o que ainda poderá fazer.

Logo, concordamos com os autores sobre a importância que o professor tem ao conhecer seus alunos para que possa identificar o nível de desenvolvimento potencial em que se encontram a fim de que, assim, possa buscar a melhor maneira de desenvolver sua aprendizagem. Conforme mencionado pela professora Tereza, *“às vezes ficar mais perto daquele aluno para ter esse contato maior e ajudar a desenvolver”* (excerto 10, professora 1, entrevista 1).

As professoras participantes possuíam essa prática em sala. Pelas observações de aula e as notas de campo realizadas, foi possível perceber que ambas tinham o hábito de verificar os trabalhos dos alunos individualmente. E quando um aluno possuía alguma dificuldade em realizar a tarefa esperada, as professoras auxiliavam no particular ao explicar novamente o que deveria ser feito ou dando dicas a respeito da atividade.

Dar assistência a um aluno individualmente contribui para o trabalho do professor fazendo com que ele conheça seu aluno e sua melhor forma de aprendizagem. Desse modo, o professor é capaz de articular suas práticas pedagógicas ao estilo de aprendizagem de seu aluno (IKESHOJI; DE LIMA TERÇARIOL, 2020).

Partindo, então, das afirmações dadas pelas duas professoras-participantes, fazemos a seguinte reflexão: graduados em Letras são formados para atuar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, logo as disciplinas oferecidas no curso são direcionamentos mais gerais e não específicos para determinada faixa etária. Já os graduados em Pedagogia são formados para trabalhar com determinado grupo etário, Educação Infantil e Ensino Fundamental I, contudo, o curso não oferece formação na área da Linguística (FARIA; SABOTA, 2019).

Alencar (2016) comenta a respeito da abordagem CLIL não ser compatível com a nossa realidade, pois não há professores aptos em uma língua estrangeira que sejam, ao

mesmo tempo, hábeis para ensinar conteúdos diversos. Desse modo, a carência de disciplinas relacionadas à formação polivalente nos currículos das graduações de licenciatura é um dos pontos presentes na realidade do nosso país.

Apesar da falta de legislação, Galvão (2022) e Galvão e Kawachi-Furlan (2021) asseguram que alguns programas do curso de Letras, dentro de algumas universidades brasileiras, têm buscado formas de abraçar o novo cenário atual. Graças a essa nova demanda de ensino de línguas para crianças, alguns currículos universitários têm reformulado os seus Projetos Pedagógicos de Curso oferecendo disciplinas eletivas e, algumas inclusive obrigatórias, isto é, um currículo flexível.

Desse modo, acreditamos que, caso esse estudante tenha a oportunidade de escolher quais disciplinas ele poderá cursar, é essencial que ele crie uma independência em fazer suas próprias escolhas, de forma crítica, dentro deste currículo flexível oferecido pela universidade. Dessa forma, o aluno poderá encontrar caminhos para abordar o ensino infantil desde a universidade (GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2021).

Já, para os profissionais já graduados, estudos sobre as práticas pedagógicas destinadas à infância e estudos sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças devem tornar-se o foco na formação continuada de professores que atuam no ensino e aprendizagem dessa faixa etária. Deste modo, consideramos ser essencial que os professores tenham uma formação dentro dessa perspectiva a fim de que utilizem as ferramentas necessárias para que sujeitos críticos sejam formados nas aulas de língua estrangeira (GALVÃO; FURLAN, 2019).

Portanto, reconhecemos que reformas no currículo dos cursos de Letras seriam mais que bem-vindas, pois o principal objetivo é formar profissionais capacitados a fim de que atuem também na crescente área do ensino infantil. A oferta de disciplinas relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança serviriam como auxílio para solucionar as dificuldades, como a mencionada pelas professoras participantes 1 e 2: conhecer práticas pedagógicas eficientes focadas no ensino e aprendizagem para crianças.

Logo, reiteramos a ideia de Tonelli e Cristovão (2010) a respeito da formação continuada de professores. É essencial que busquem refletir sobre suas práticas docentes e que busquem aprimorar as suas formações a fim de que se adaptem às novas realidades. A formação continuada serviria como auxílio para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, como mencionadas pelas professoras: alcançar todos os alunos independente dos diferentes níveis de aprendizagem dos aprendizes.

É necessário que as universidades ofereçam *workshops*, encontros, formações

continuadas, isto é, cursos para que esses profissionais possam se atualizar e ampliar seus conhecimentos na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças (AVILA; TONELLI, 2018; ROCHA, 2007). É necessário, também, que a escola ofereça suporte, espaço e abertura para que os professores possam refletir sobre suas práticas (SANTOS; BENEDETTI, 2009). Mas, também, que a prática reflexiva se inicie em sala de aula pelo próprio professor no momento em que ele mesmo se questiona, volta a ler e a pensar sobre o seu saber trabalhar (ALMEIDA FILHO, 2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises das práticas observadas em sala de aula e das dificuldades mencionadas pelas professoras-participantes, concordamos que ainda há muitos desafios e possibilidades de uso dessa abordagem no Brasil (CASOTTI; FINARDI, 2016). Isto é, por ser uma abordagem recém-chegada em nosso país, ainda há muito a ser estudado e investigado considerando as diversas possibilidades de seu uso, seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Desse modo, partindo das questões norteadoras desta pesquisa, buscamos compreender como a abordagem CLIL foi implementada na prática das professoras a fim de analisar quais eram as possibilidades, além de verificarmos se havia dificuldades.

Discorreremos, nesta dissertação, que a abordagem CLIL possui quatro conceitos que devem estar presentes em todas as aulas, sendo eles cognição, conteúdo, cultura e comunicação (COYLE, 2007). Os resultados das observações e notas de campo mostraram que tais conceitos estavam presentes durante as aulas: a cultura, ao proporcionar meios que favoreçam o interesse, reconhecimento e o respeito pelo outro; a comunicação, ao estimular as interações orais; o conteúdo, ao desenvolver conhecimentos específicos e a cognição, ao estimular estratégias para aprender a pensar.

Em relação às práticas escolhidas para a implementação da CLIL, o *theme-based* mostrou ser essencial durante as aulas por inter-relacionar todas as outras práticas, assim como a contação de histórias ao contextualizar as atividades realizadas e servir como mediação do mundo com o imaginário da criança. A prática *theme-based* proporciona a aprendizagem do aluno, pois trabalha diversas habilidades, além de impulsionar a formação integral do aluno levando em consideração habilidades afetivas, cognitivas e socioculturais (ROCHA, 2007).

O *scaffolding*, isto é, a assistência temporária dada pelo professor, mostrou-se necessária em sala de aula tendo em vista a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno. Quando o professor utiliza métodos visuais como *flashcards* ou frases à disposição do estudante, a capacidade de estimular a oralidade e associar significados do aluno pode ser desenvolvida.

Além dos métodos visuais mencionados, *input* multi-modais são bem-vindos (MEYER, 2010), sejam eles *flashcards*, vídeos ou músicas. O ambiente em que o aluno está inserido é importante, pois aumenta a habilidade linguística da criança (BROWN, 2000). Acerca das brincadeiras e jogos, reiteramos o que foi dito por Damásio (2018) que afirma que

a brincadeira ancora a imaginação criativa das crianças, tendo em vista que elas aprendem diferentemente de um adulto (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019).

Sob uma perspectiva sociointeracionista, acreditamos, portanto, que o professor possui um papel de responsabilidade ao administrar o meio educativo e ao controlar a interação do meio com cada aluno (DOS SANTOS TEIXEIRA; DE ARAÚJO BARCA, 2019). O professor deve planejar suas aulas tendo em vista os objetivos a serem alcançados por seus alunos e quais práticas são melhores selecionadas considerando o papel do estudante, isto é, sua voz ativa durante a aula.

Deste modo, corroboramos Coyle (2005) ao afirmar que CLIL é sobre deixar indivíduos construírem seu próprio entendimento e serem desafiados. Em suma, acreditamos que a abordagem seja capaz de propiciar oportunidades para a formação de sujeitos críticos ao desenvolver nos alunos os aspectos afetivo, cognitivo, sociocultural e psicomotor.

Em virtude dos instrumentos de pesquisa utilizados, entrevistas, observações de aula e notas de campo, os resultados obtidos mostraram que uma das soluções das principais dificuldades mencionadas pelas participantes, é a necessidade da formação continuada por parte dos professores de língua estrangeira para crianças. O ideal é que exista uma formação contínua para que eles estejam cientes das novas realidades na área de ensino e aprendizagem.

A ausência de políticas públicas no país a respeito da obrigatoriedade de língua estrangeira nos anos iniciais da Educação Básica e a carência de disciplinas focadas no ensino e aprendizagem de crianças no curso de Letras (GALVÃO; KAWACHI-FURLAN, 2019; FARIA; SABOTA, 2019) reforçam a necessidade de que professores atuantes nesse cenário devem buscar aprimorar suas formações por meio de cursos de formação contínua, pois desta forma, serão capazes de se adaptar às novas realidades (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

Outra possibilidade é que haja abertura dentro das escolas para que professores sintam-se à vontade para refletir sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula. Além de buscar formas de aperfeiçoar suas formações, o professor também deve refletir sobre suas próprias técnicas. Acreditamos ser essencial que a prática reflexiva se inicie em sala de aula pelo próprio professor. Conforme mencionado por Almeida Filho (2022), o método reflexivo envolve reconhecer os estados de partida, praticar o ensino, refletir, voltar a ler e a pensar.

Em síntese, esperamos que este trabalho tenha produzido contribuições importantes para a área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças acerca de recursos e dinâmicas apropriadas ao atual contexto, anos iniciais do Ensino Fundamental I. Analisar as práticas das professoras-participantes nos levou a aprimorar o nível de conhecimento

relacionado à abordagem CLIL, além de nos levar a refletir sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças.

Como professora-pesquisadora, sinto-me privilegiada por ter a oportunidade de fazer pesquisa em nosso país, ao fornecer informações relacionadas às questões discutidas neste trabalho, também enriqueço minha bagagem de conhecimento para que atue plenamente como professora de língua estrangeira para crianças.

Contudo, acreditamos que, a partir deste estudo, novas investigações podem surgir acerca da abordagem CLIL utilizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Ainda há muito o que ser estudado acerca da abordagem inserida no contexto escolar, métodos como o ensino temático – *theme-based* – e o ensino baseado em tarefas – *task-based* – podem ser explorados, como também, a taxonomia de Bloom que fornece suporte ao professor para o planejamento de aulas e a prática de *scaffolding*, que auxilia o aluno no desenvolvimento de tarefas.

Espera-se que pesquisas sobre esse tema não se limitem aqui. Desejamos que cresça a visibilidade dessa abordagem nas áreas acadêmicas em nosso país, especificamente, nos cursos de Letras e de pós-graduação, a fim de que contribua para a formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J G. **Abordagem de Ensino de Língua Inglesa por Meio de Conteúdos e Formação de Professores: Apropriações, Possibilidades e Limitações**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Aspectos da formação de professores de línguas: pressupostos de área, práticas e representação**. – 1 ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- AVILA, Paula Aparecida; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.
- BIALETZKI, Tatiana Aparecida da Silva; BASSO, Edcleia Aparecida. Pressupostos vygotskinianos imersos e emersos das aulas de língua inglesa na educação básica. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores - Volume 2**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. 328 p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL**.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília: MEC, 2020. BRASIL.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c**.
- BRITISH COUNCIL. **A Task-based approach**. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/task-based-approach>. Acesso em 11 de janeiro de 2023.
- BROWN, H. Douglas et al. **Principles of language learning and teaching**. New York: Longman, 2000.
- BRUNER, Jerome Seymour. **O processo da educação [por] Jerome S. Bruner**; tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1978. 108 p.
- CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer; FINARDI, Kyria Rebeca. Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente. **Revista (Con) textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 63-76, 2016.
- CLEARY, M. Culture in ELT. **New Routes**, São Paulo, n.36, p. 32-33, set. 2008.
- CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística**

Aplicada, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006.

COYLE, Do. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 10:5, 543-562, 2007.

COYLE, D. **Planning tools for teachers**. The University of Nottingham: School of Education. 2005.

DALTON-PUFFER, Christiane. Content-and-language integrated learning: From practice to principles?. **Annual Review of applied linguistics**, v. 31, p. 182, 2011.

DALTON-PUFFER, Christiane. **Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe**. na, 2008.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. Editora Companhia das Letras, 2018.

DA MOITA LOPES, L. P. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. **Letras**, n. 4, p. 7-13, 1992.

DARN, Steve. CLIL: A lesson framework. **Teaching English**. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework>. Acesso em: 19 de setembro de 2020.

DA SILVA CAMILLO, Everton; DE CASTRO FILHO, Claudio Marcondes. Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) e ODS 4 da Agenda 2030: quais as convergências?. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, p. 340-358, 2019.

DE OLIVEIRA, Ana Paula Salgado Beleza; DE AGUIAR PONTES, José Nelciclébio; MARQUES, Marcos Aurélio. O Uso da Taxionomia de Bloom no Contexto da Avaliação por competência. **Revista Pleiade**, v. 10, n. 20, p. 12-22, 2016.

DO NASCIMENTO, Daniele Vieira; VALDÉS-COTERA, Raúl. **Promoting Lifelong Learning for All: The Experiences of Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda and the United Republic of Tanzania**. **UIL Publications Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 5**. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Feldbrunnenstrasse 58, 20148 Hamburg, Germany, 2018. p. 12-15. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002629/262940E.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

DOS SANTOS TEIXEIRA, Sônia Regina; DE ARAÚJO BARCA, Ana Paula. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2019.

EMALIANA, Ive. Teacher-centered or student-centered learning approach to promote learning?. **Jurnal Sosial Humaniora (JSH)**, v. 10, n. 2, p. 59-70, 2017.

FARIA, Marielly; SABOTA, Barbra. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE. **Revista X**, v. 14, n. 5, p. 244-264, 2019.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & produção**, v. 17, p. 421-431, 2010.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 239-283, 2014.

GALHARDI, Antonio César Azevedo; MACORIN, Marília. **Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom**. 2013.

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque. 2022. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros: diálogos possíveis e desejáveis**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

GALVÃO, A. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. English teacher education and early childhood education: curricular strategies in Brazilian federal universities. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 20, n. 2, p. AG5, 2021.

GALVÃO, Ana Sara Manhabusque; FURLAN, Claudia Jotto Kawachi. ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, p. 148-165, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GIBBONS, Pauline. **Scaffolding language, scaffolding learning**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.

GUEDES, Luísa Klug. **Ensino de inglês: entre o método gramática-tradução e a abordagem comunicativa**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2011.

HÜTTNER, Julia; DALTON-PUFFER, Christiane; SMIT, Ute. The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 16, n. 3, p. 267-284, 2013.

IANUSKIEWTZ, A. D.. Aspectos (inter)culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Iuminart**, v. 8, p. 105-118, 2012.

IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla; DE LIMA TERÇARIOL, Adriana Aparecida. Estilos de Aprendizagem: evidências a partir de uma revisão sistemática da literatura. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 64, 2020.

JESUS, DAD de; GERMANO, Jéssica. A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. **JORNADA DE DIDÁTICA**, v. 2, p. 29-40, 2013.

KRAMSCH, C.J. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIMA, Ana Paula; DE SOUZA NETO, Samuel. A formação em serviço e o desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, p. 130-147, 2019.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, v. 4, p. 163-186, 2002.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 4, 2015.

LYRA, Larissa Raquel Pereira. **Da interferência da língua materna no ensino de uma língua estrangeira**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2013.

MALLOY, Amy. Seven essential considerations for assessing young learners. **Modern English Teacher**, v. 24, n. 1, p. 20-23, 2015.

MARSH, David et al. **European framework for CLIL teacher education**. 2012.

MEDEIROS, Tânícha Gléria de; FIGUEREDO, Carla Janaina. **O papel das recompensas como estratégia motivacional em sala de aula de inglês**. Revelli: Revista de educação, linguagem e literatura, Inhumas, v. 2, n. 1, p. 53-73, 2010.

MENEZES, Graciela Sardo et al. Reforço e recompensa: a Gamificação tratada sob uma abordagem behaviorista. **Projetica**, v. 5, n. 2, p. 9-18, 2014.

MEYER, O. Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. **Pulso**, 33, p. 11-29, 2010.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL et al. **Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century**. National Academies Press, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Educação de qualidade**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

PAIVA, VLMO. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. **São Paulo: Parábola**, 2019.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. Summus Editorial, 2015.

PESSOA, Rosane Rocha. MOVIMENTOS CRÍTICOS DE UMA PRÁTICA DOCENTE. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 161-171. [recurso eletrônico].

RADAELLI, Maria Eunice Barth. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização. **Revista Thêma et Scientia**, v. 1, n. 1, p. 30-34, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROZENFELD, C.C.F. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira**. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, 2007.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; BENEDETTI, Ana Mariza. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 333-351, 2009.

SCHON, Donald A.. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action** . Basic Books. Edição do Kindle.

SCHREURS, Jeanne; DUMBRAVEANU, Roza. A shift from teacher centered to learner centered approach. **Learning**, v. 1, n. 2, 2014.

SCOTT, Wendy A.; YTREBERG, Lisbeth H. **Teaching English to children**. London: Longman, 1990.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. GERHARDT, TE; SILVEIRA, DT In: Métodos de pesquisa. **Porto Alegre: Editora da UFRGS**, p. 120, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, ALF de. Processos de cultura e internalização. **Viver: mente & cérebro: Lev Semiovich Vygotsky**, 2005.

SOUZA, M. A. A. de. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 161-171. [recurso eletrônico].

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

TESSIER, Lisa; TESSIER, Jack. Theme-Based Courses Foster Student Learning and Promote Comfort with Learning New Material. **Journal for Learning through the Arts**, v. 11, n. 1, p. n1, 2015.

TOASSA, Gisele. Certa unidade no sincrético: considerações sobre educação, reeducação e

formação de professores na " Psicologia Pedagógica" de LS Vygotsky. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 18, n. 3, p. 497-505, 2013.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. **fólio-Revista de Letras**, v. 11, n. 1, 2019.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças**. *Calidoscópico*, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia-ESBP-ABPp**. 2009. p. 4127-4138.

UNESCO. **Educação para a cidadania global no Brasil**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/global-citizenship-education>. Acesso em 12 de janeiro de 2023.

VALADARES, J. M. O Professor diante do Espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: Pimenta, S. G., Ghedin, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 187-199.

VIDAL, Rute Joana Araújo Cruz. **O uso de flashcards**: uma estratégia que estimula a interação oral em Inglês através de questões e respostas em pequenos grupos do 1º Ciclo do Ensino Básico. 2021.

VIEIRA, Maria Clara. Escolas bilíngues se espalham pelo país. Isso é bom – e custa caro. **Revista Veja**. 23 de agosto de 2019. Educação. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-caro/>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Educa, 1993.

APÊNDICE A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Content And Language Integrated Learning* para crianças: O papel do professor e suas práticas, sob responsabilidade de Jéssica Suzane Carregari, mestranda do Programa de Linguística e Língua Portuguesa da UNESP, campus de Araraquara, sob a orientação da Profa. Dra. [Sandra Mari Kaneko Marques](#).

Esta pesquisa tem como objetivos compreender o que professores de inglês de uma escola privada do interior do estado de São Paulo entendem por CLIL, compreender como aplicam a CLIL em sala de aula, bem como compreender como se dão suas práticas e entender e analisar quais são as dificuldades enfrentadas por esses docentes.

Esta pesquisa justifica-se pela notoriedade que a abordagem CLIL tem ganhado em nosso país, contudo, apesar do grande destaque, ainda há uma escassez de pesquisas a respeito. Justifica-se, também, pela falta de diretrizes destinadas ao ensino de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, além da carência de disciplinas nas Universidades que preparem o profissional de Letras para trabalhar com ensino de inglês para crianças.

Para o registro de dados, pretende-se utilizar os seguintes instrumentos e procedimentos:

- Questionários semiestruturados para professores e coordenadores/orientadores a fim de conhecer o perfil profissional e as experiências anteriores com a abordagem CLIL.
- Entrevistas com professores por meio de gravações de áudio com o intuito de conhecer as dificuldades enfrentadas diante das atividades realizadas.
- Entrevistas com coordenadores por meio de gravações de áudio a fim de compreender qual é o papel do professor CLIL além de constatar suas opiniões, convicções e observações sobre as aulas com essa abordagem tendo em vista a formação integral do aluno.
- Observações de aulas e notas de campo a fim de compreender como o professor faz uso da abordagem.

Você foi selecionado por ser professor de língua estrangeira para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e/ou por ser coordenador/orientador pedagógico.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser observado durante as aulas e responder um questionário e uma entrevista sobre seu perfil profissional e sobre o seu trabalho como professor CLIL para crianças ou como coordenador/orientador pedagógico.

Esta pesquisa apresenta risco mínimo ao participante. As observações e algumas perguntas dos questionários e da entrevista podem causar algum desconforto ou constrangimento, neste caso, para minimizar o incômodo, a pergunta poderá não ser respondida e o participante poderá não aceitar ser assistido. Ressaltamos que, o foco deste estudo são os docentes envolvidos no ensino de inglês para crianças e suas práticas e não seus respectivos alunos.

O estudo trará benefícios e contribuições para a área de pesquisa de ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças contribuindo com a nossa comunidade no que tange à produção de conhecimento para a área.

Garantimos os devidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos de coleta de dados. Garantimos, também, a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Esclarecemos que forneceremos acompanhamento e assistência aos participantes por e-mail pela pesquisadora responsável pela coleta, antes, durante e depois da realização da coleta de dados, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ou a interrupção da pesquisa.

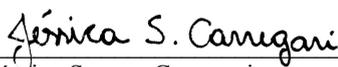
Os participantes serão devidamente ressarcidos das despesas exclusivamente decorrentes da participação na pesquisa, mas ressaltamos que não haverá despesa alguma.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Sua participação é sigilosa e seu anonimato será garantido. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Os nomes dos participantes serão trocados por nomes fictícios a fim de garantir sua privacidade e anonimato.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



Jéssica Suzane Carregari

UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara
Departamento de Letras Modernas
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Caixa Postal 174
CEP: 14800-901 - Araraquara - SP
jessica.carregari@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Câmpus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- A. Onde e quando você se formou?
- B. Quantos anos de experiência você tem na área de ensino de inglês?
- C. Quanto tempo de experiência no ensino de inglês para crianças?
- D. Você sabe o que é a abordagem CLIL?
- E. Como e quando você conheceu a abordagem CLIL?
- F. Já havia tido alguma experiência com a abordagem CLIL anterior a atual?
- G. Qual a sua visão a respeito da abordagem CLIL perante a sua experiência atual?
- H. Você recebeu algum tipo de formação inicial por parte da escola?
- I. Você recebe algum tipo de formação continuada por parte da escola?
- J. De acordo com seu ponto de vista, qual é o papel do professor de inglês para crianças segundo a abordagem CLIL?
- K. Diante das suas atividades em sala de aula, você acredita que a abordagem CLIL é capaz de formar o aluno integralmente? Justifique.
- L. Existe algum tipo de dificuldade ao utilizar a abordagem CLIL nas suas aulas? Se sim, quais?
- M. Quais atitudes são tomadas perante tais dificuldades?
- N. Existe algum auxílio ou suporte por parte da escola em relação a tais dificuldades?