

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: contextualizando o *Verb To Be*

AN EXPERIENCE REPORT OF AN ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR CHILDREN: contextualizing the *Verb To Be*

Emanuelle Perissotto de Assis

Resumo: Este trabalho relata uma experiência destinada ao ensino de Língua Inglesa para crianças desenvolvida no contexto do projeto *Early Bird*, que foi um programa iniciado em 2013 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em algumas escolas selecionadas da rede pública estadual paulista. Por se tratar de um contexto específico – delimitações pouco claras a respeito do método do projeto, formações de professores esporádicas, inexistência de material didático e de currículo oficial do programa – a atividade aqui relatada foi inteiramente criada e desenvolvida por mim enquanto professora desse projeto por três anos. Trata-se de uma prática realizada em duas salas de aulas de 5^{os} anos do Ensino Fundamental I com o objetivo de introduzir o conteúdo programático do *Verb To Be* por meio de um subtema de atualidades. Baseando-me na concepção de *casos de ensino* de Shulman (1986, 1996, 2004) e valendo-me da abordagem descritiva-analítica, objetivo apresentar minhas impressões acerca da mobilização de saberes docentes que desenvolvi para essa atividade, de modo a contribuir para as reflexões sobre os saberes da área de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para crianças. As discussões propostas enfatizam a importância de formações e métodos contextualizados à realidade prática das salas de aula, principalmente no cenário do ensino público brasileiro.

Palavras-chave: Língua inglesa para crianças; Formação de professores; Saberes docente.

Abstract: This paper reports an experience of English language teaching for children developed in the context of the *Early Bird* project: a program initiated in 2013 by the São Paulo State Secretary of Education in selected Brazilian public schools. Because of its specific context – unclear method, sporadic teachers training, lack of didactic material and an official pedagogical curriculum – this reported activity was developed and executed entirely by me as an *Early Bird* teacher during three years (from 2014 to 2016). The reported experience aimed to introduce the Verb To Be to two classrooms of fifth-year Elementary School students through current topics of the world. Based on Shulman's *case studies method* (1986, 1996, 2004) and working with the descriptive-analytical approach, the study aims to present my own impressions about my mobilization process building for that activity. In order to contribute to the construction of teachers' knowledge of English language teachers for children, this paper emphasizes the importance of teacher education and proper methods for the reality of English language teachers for children, especially in the Brazilian public education.

Keywords: English for children; Teacher education; Teachers' knowledge.

1. Introdução e Contextualização

Em novembro de 2013, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) anunciou que algumas escolas da rede pública estadual paulista receberiam a disciplina de Língua Inglesa para crianças do Ensino Fundamental I (LIC) por meio de um projeto em parceria com o Ministério da Educação e Cultura da Holanda chamado *Early Bird*. A disciplina,

até então inédita na rede para aquela faixa etária, foi iniciada naquele ano em 10 escolas e expandida para 203 unidades escolares até 2016 – ano em que o projeto deixou de se caracterizar como tal e tornou-se conteúdo fixo e obrigatório da matriz curricular das escolas participantes (resolução ainda vigente até a data de publicação deste artigo¹).

Como objetivo principal, o projeto almejava introduzir a Língua Inglesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental através da metodologia² holandesa *Early Bird*. A então metodologia foi contratada, de acordo com a declaração do Secretário da SEE-SP da época, Herman Voorwald, por ser proveniente de um país “referência no ensino de uma segunda língua logo na infância” (informação verbal, 2013)³, e se propunha a desenvolver as habilidades de *Listening, Speaking e Comprehension* nos alunos da rede paulista de forma oral, lúdica e contextualizada.

Apesar de a SEE-SP realizar alguns momentos formativos a respeito do método *Early Bird* (dois foram presenciais na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores de São Paulo nos anos de 2013 e 2014, e dois foram por meio de videoconferências transmitidas pelo *website* da “Rede do Saber”, em 2015 e 2016), eles aconteceram de forma esporádica e sempre com a promessa de que os materiais didáticos, o projeto pedagógico e o currículo do projeto estariam ainda “por vir” (informações verbais, 2015). Após uma última videoconferência em março de 2016, a SEE-SP cessou as poucas informações e formações que oferecia, deixando os docentes *Early Bird* com a tarefa de desenvolver as aulas de LIC por conta própria⁴.

Nesse contexto, a proposta de formação para os professores do projeto se fez complexa, pois, além da falta de formação inicial desses docentes – uma vez que, em geral, a formação nos cursos de Letras está voltada para professores do Ensino Fundamental II e Médio e não para os anos iniciais (SANTOS, 2005) – os momentos formativos oferecidos pela rede foram gradativamente se dissolvendo até deixarem de existir, restando apenas um “espectro” metodológico norteador da proposta inicial.

¹ Resolução SE 6, de 19 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br>

² É importante destacar que durante a cerimônia de lançamento do projeto na SEE-SP, o diretor do Centro *Early Bird* na Holanda, Karel Philippsen, declarou que *Early Bird* se tratava não de um método, mas sim de uma “metodologia” e, por isso, poderia se adequar a quaisquer contextos de aprendizagem. Entretanto, de acordo com Gil (1999), uma das definições de metodologia é o estudo dos métodos, por isso, ao definir o *Early Bird* como metodologia, o diretor holandês parece esquecer-se que está se referindo a um método.

³ Todas as declarações de videoconferências relatadas neste trabalho estão disponíveis no *website* <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>

⁴ A descrição da trajetória do projeto, transcrições das videoconferências e relatos de professores podem ser encontradas de forma mais detalhada em minha dissertação de Mestrado (ASSIS, 2018).

Assim, como professora do projeto por três anos (de 2014 a 2016) em uma escola localizada no interior do estado de São Paulo, estive na mesma condição de todos os outros professores que entrevistei em minha pesquisa de Mestrado (ASSIS, 2018): sem recursos materiais ou pedagógicos e sem a total compreensão do que poderia ser considerado (ou não) uma atividade adequada à “metodologia” holandesa *Early Bird*. Por essa razão, valendo-me de muita criatividade e recursos disponíveis *online*, comecei a criar meu próprio currículo e atividades.

Portanto, para este artigo, baseio-me no conceito de *casos de ensino* elaborado por Shulman (1986, 1996, 2004) a fim de relatar uma atividade lecionada em duas turmas de 5ºs anos da escola em que trabalhava. De acordo com Shulman (1996), a narrativa originada da reflexão da própria prática e a aprendizagem a partir da experiência de outrem são componentes fundamentais para a construção de saberes constituintes da docência, por isso, com o caso aqui relatado, objetivo apresentar as minhas impressões a respeito dos saberes docentes que mobilizei para realizar o meu trabalho. Ao apresentá-las, faço com a intenção de contribuir para a reflexão acerca do desenvolvimento da construção de saberes docentes que a disciplina de LIC demanda de seus professores no cotidiano escolar.

Por isso, primeiramente, proponho revisitar o conceito de Shulman para, depois, relatar como ocorreu a atividade destinada à introdução do conteúdo do *Verb To Be* aos 5ºs anos, desde a estruturação de seu plano de ensino até as minhas reflexões avaliativas sobre a aprendizagem dos alunos.

Cabe destacar que essa atividade foi elaborada em um contexto específico (na tentativa de me adequar ao método *Early Bird*), no qual classes numerosas e a falta de recursos didáticos foram os dois principais pontos a serem analisados no momento de sua criação. Também, escolhê-la para este relato não aconteceu de forma aleatória: essa atividade, além de me ter proporcionado reflexões em todas as suas etapas, ocorreu em um momento profissional no qual o choque inicial de me ver como professora de LIC já tinha sido amenizado e eu já conhecia alguns caminhos seguros para percorrer com as duas turmas no momento de mobilizar saberes para minhas aulas.

2 A aprendizagem pela experiência

A ideia de que o estudo da prática pedagógica é um dos pilares necessários para a compreensão e formalização dos saberes docentes profissionais transformou modelos de

formações iniciais e continuadas ao redor do mundo, que passaram a entender os professores como sujeitos produtores de saberes e o trabalho docente como um campo fértil de desenvolvimento de conhecimentos e avanços na área (SCHÖN, 1995).

O ato de ensinar – e seus desdobramentos – levou autores como Shulman (1986, 1996, 2004) a dedicarem-se ao estudo das demandas e das complexidades da prática pedagógica, investigando-as a partir de uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores nas mais diversas situações como, por exemplo, naquelas em que eles mobilizam saberes passíveis de ensino para trabalharem suas aulas.

Baseando-se em perguntas tais quais: “Qual conhecimento da matéria ensinada os professores têm em sua mente?”; “Quais são as fontes dos conhecimentos dos professores?”; “O que um professor sabe e quando ele, ou ela, vem a saber disso?”, Shulman (2004) disserta sobre uma concepção de ensino que tem por objetivo central entender de que maneira os professores se tornam capazes de compreender por si a disciplina que ensinam, como a explicam de diferentes jeitos, de que forma a reorganizam a fim de fomentar atividades e reflexões, e o que utilizam para isso de modo que o conteúdo dessa disciplina crie possibilidades de aprendizagem para os alunos.

Os resultados de Shulman (1986) descrevem a trajetória do ensino como um *continuum* ato de razão, que caminha para um processo de raciocínio, culmina com o desempenho e, então, finaliza-se quando o professor reflete sobre si e sobre suas ações (compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão). Para o estudioso, o ensino é tido como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão; trata-se de um processo de raciocínio pedagógico em que os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre o conteúdo da disciplina.

Nesse contexto, Shulman (1986) se une ao ideário do professor crítico-reflexivo que não trivializa a prática, pelo contrário, interessado em desenvolver o pensamento pedagógico, retorna a sua prática e a de seus pares para aprender com elas, enxerga na sua e na experiência do outro um componente fundamental para o constructo de seus saberes profissionais. Segundo o autor, o aprendizado a partir da prática é o que melhor define o “aprendizado para ensinar”, ou seja, o aprendizado pedagógico, pois é por meio dele que ocorrem as oportunidades de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade inerentes ao cotidiano da sala de aula.

Shulman (1996), entretanto, ressalta que, apesar de adequada, a exigência de que professores se tornem profissionais crítico-reflexivos não deixa de ser penosa. Por esse motivo,

pensando no contexto da formação docente, o estudioso considera o processo de aprendizagem baseado em *casos de ensino* como uma das possíveis respostas para duas questões centrais aos saberes docentes: a aprendizagem pela experiência (*learning from experience*) e a construção de pontes entre a teoria e a prática.

A utilização de *casos de ensino* como uma unidade de análise reflexiva ajudaria, segundo Shulman (2004), na organização do processo de reflexão desejado pelos professores, uma vez que parte significativa da formação docente é genérica e consiste em princípios gerais e máximas que poderiam ser aplicados nas mais diversas situações. Dessa forma, nesse processo de formação, os *casos de ensino* poderiam constituir instâncias nas quais as especificidades do ensino (matéria e situação) seriam consideradas como aprendizado pedagógico:

Não aprendemos a partir da experiência, aprendemos pensando sobre nossa experiência [...]. Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão relembrada, recontada, reexperenciada, e refletido de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência (SHULMAN, 1996, p. 208)

Sendo o ensino uma atividade incerta e imprevisível, uma teoria formal não daria conta de orientá-lo ou explicá-lo, por isso os *casos* teriam a função de lidar com o raciocínio, o discurso e a memória do professor profissional transformando experiências pedagógicas em narrativas:

A transformação de uma experiência em uma narrativa é, por si só, um ato de seleção e reconceptualização. Ao converter uma experiência de primeira ordem em uma experiência de segunda ordem por meio da narrativa, um autor já optou por configurar uma experiência de uma forma particular, já colocou tal experiência em termos mais gerais. Quando um leitor de um caso relaciona essa narrativa às suas experiências, um segundo tipo de seleção ocorre. (SHULMAN, 1996, p. 209).

Assim, de acordo com Shulman (1996), a narrativa que objetiva ser um *caso de ensino* se engaja em um ato teórico, pois, ao mesmo tempo em que permite que o professor-narrador revise e reflita sobre sua prática, disponibiliza para outros professores os conhecimentos mobilizados do narrador diante daquela situação escolar específica, possibilitando futuras discussões, reflexões, utilização de recursos e a modificação daquela prática para outros contextos.

Nesse cenário, Mizukami (2000), ao estudar os *casos de ensino* de Shulman, compreende-os como instâncias da prática e não como modelos a serem imitados, uma vez que cada um deles possui contextos e referências espaço-temporais específicos e particulares.

Segundo a estudiosa, cada *caso* “possibilita reinterpretções e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos” (MIZUKAMI, 2000, p.153) e, por isso, o aprendizado que se origina baseado em suas análises pode ser considerado um aprendizado a partir da experiência (*learning from experience*). Vale ressaltar que esse aprendizado só é possível quando validado em “instâncias de formação docente” (SHULMAN, 1986, p. 39), construídas a partir de um repertório de experiências (*artifact of scholarship*) que um professor iniciante pode apreender em seu exercício profissional quando entra em contato com a prática de um professor mais experiente.

Assim, as possibilidades formativas dos *casos* oferecem vantagens para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico por parte dos professores como, por exemplo: o auxílio no desenvolvimento, pelo professor, de destrezas de análise crítica e de resolução de problemas; a provocação de uma prática reflexiva; a familiarização com a análise e a ação em situações complexas que ocorrem em sala de aula; a implicação do professor em sua própria aprendizagem profissional; a explicitação e desenvolvimento de crenças e conhecimentos do professor que estão na base de sua prática de sala de aula; etc.

No entanto, é importante ressaltar que nem toda experiência narrada sobre um fato escolar representa um *caso de ensino*. O que define um *caso* é a descrição de uma situação com alguma tensão a ser avaliada, uma situação que possa ser estruturada e analisada a partir de diversas perspectivas e que contenha pensamentos e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos (SHULMAN, 2002). Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: enredo (começo, meio e fim), uma tensão dramática (que deve ser aliviada de alguma forma), são particulares e específicas, colocam eventos num referencial temporal-espacial (pois devem ser localizadas e situadas) e refletem os contextos sociais e culturais nos quais os eventos ocorrem.

Apesar de na literatura brasileira muitos *casos de ensino* serem realizados, de forma geral, incluindo análises de pesquisadores sobre narrativas feitas por outros professores, ou discussões de *casos* de professores experientes em situações de formação para professores iniciantes (NONO; MIZUKAMI, 2002), neste artigo proponho fazer o caminho inverso. Descrevo o meu próprio caso, abandonando a individualidade intrínseca da profissão professor, REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

e convido o leitor a olhar, junto a mim, a minha “tensão a ser avaliada”, ou seja, as minhas impressões a respeito da mobilização de saberes docentes que realizei nessa atividade prática do projeto *Early Bird*.

Por saberes docentes, baseio-me na definição de Tardif (2012, p. 36) que os caracteriza como um saber plural, “[...] formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Quanto aos saberes específicos dos docentes de LIC que desejo focalizar, valho-me da definição de Tutida (2016) que os divide em: 1) um bom nível de proficiência linguística; 2) oferecer um insumo linguístico substancial e coerente; 3) conhecer o papel da língua materna nas aulas de LIC; 4) fazer escolhas em relação à abordagem a ser adotada, ao seu instrumento mediador de ensino e desenvolver atividades apropriadas para o ensino de LIC.

Entendo que, para vermos, é necessário sermos vistos e, assim, valendo-me das especificidades narrativas dos *casos* como um instrumento em potencial para o desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico e de construção de conhecimento pedagógico de conteúdo, narro, na próxima sessão, uma experiência vivida em meus primeiros anos de docência de LIC.

3 Para além do *To Be*: relatando a experiência e mobilizando saberes

Um *caso de ensino* é frequentemente tido como um documento descritivo de situações ou eventos escolares reais, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores (MERSETH, 1990). Assim, o *caso de ensino* deve garantir detalhes suficientes para possibilitar ao leitor experienciar a complexidade da situação escolar original. Segundo Alarcão (2003, p. 52), “são descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é completo e sujeito a interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou os seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem”.

Dessa forma, assumindo as características de uma narrativa-explicativa, organizo meu caso em três partes: antes, durante e depois. Como narradora-personagem, apresento a atividade realizada no início do mês de abril de 2015, com duas salas de 5ºs anos do Ensino Fundamental da escola onde trabalhei e que tinha em sua grade curricular o projeto *Early Bird*. Todas as minhas atividades eram descritas em um caderno de semanário e em documentos do tipo portfólio: a eles retorno para reavivar minha memória.

Também considero importante relatar que eu já tinha sido professora por 6 meses das duas turmas dos 5^{os} anos. Quando comecei a trabalhar na escola, em junho de 2014, eles estavam quase na metade do 4^o ano e, por isso, eu já os conhecia e já tinha um certo entendimento do quanto poderia avançar, ou não, no conteúdo da LIC. O 5^o ano 1 possuía 29 alunos e o 5^o ano 2 tinha 30. No total, eram 59 alunos entre 10 e 11 anos que entraram em contato com a Língua Inglesa pela primeira vez por meio do projeto *Early Bird* (ou seja, desde quando o projeto começou na escola, em março de 2014, com a professora anterior a mim). Cabe informar que pretendo focalizar acontecimentos ocorridos em ambas as salas, priorizando, todavia, aqueles que entendo como marcantes para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico em LIC.

3.1 O antes: pensando a/na atividade

Quando comecei no *Early Bird*, em 2014, ainda que brevemente informada pela secretaria de minha escola que se tratava de um projeto de caráter lúdico, com aulas ministradas apenas em Língua Inglesa e sem atividades escritas, lembro-me de chegar em uma sala de aula de 1^o ano do Ensino Fundamental, escrever na lousa a rotina de atividades do dia em inglês e precisar ser alertada pela professora pedagoga da turma que as crianças ainda não sabiam ler. O choque inicial me rendeu bons meses de adaptação e adequação – admito que ainda hoje me sinto surpresa e inquieta ao fazer minhas inúmeras tentativas de imersão no universo infantil.

Foi em uma dessas tentativas de me aproximar dos interesses das crianças que comecei a construir meu plano de ensino sobre o conteúdo que objetivava ensinar para as duas turmas de 5^{os} anos naquele início de abril de 2015. Os alunos já tinham avançado com sucesso em conteúdos que eu considerava iniciais na LI, tais quais *Colors, Numbers, School Objects, Feelings, Places, etc*, e entendi que seria uma boa oportunidade para desenvolver construções gramaticais mais complexas como o *Verb To Be*.

Considero importante ressaltar que, por conta própria, decidi que minhas aulas seriam trabalhadas por temas. Cada tema era trabalhado a partir de diversificadas atividades nas quais eu procurava contemplar as habilidades de *Listening*, o *Speaking* e a *Comprehension* dos alunos (como as instruções iniciais do *Early Bird* requeriam). Dessa forma, o *To Be* já tinha surgido em diversas e muitas outras oportunidades para os 5^{os} anos, não sendo a eles um conteúdo totalmente desconhecido.

Assim, em 2015, iniciava-se uma das piores e maiores crises de refugiados da história. No final daquele ano, 60 milhões de pessoas eram consideradas refugiadas e encontravam-se em situação de extrema precariedade em todo o mundo⁵. As professoras pedagogas das salas dos dois 5ºs anos estavam trabalhando esse assunto com os alunos em uma matéria sobre atualidades e globalização, e as crianças ficaram muito interessadas em entender de que maneira acontecia a travessia dos refugiados para outros países, por qual motivo uma pessoa era considerada ilegal em outro país, o que acontecia com esses imigrantes quando eles chegavam em outro país e de qual forma eles, os alunos, poderiam viajar sem serem considerados imigrantes ilegais.

Recordo-me vivamente da ocasião em que um aluno, após uma dessas aulas com sua professora, parou-me no corredor da escola e me perguntou se eu acreditava que todos os refugiados que chegavam nos Estados Unidos sabiam falar inglês para, pelo menos, dizerem quem eles eram e de onde vinham. Eu respondi que não tinha certeza sobre isso, mas naquele momento tive um *insight* sobre como trabalharia mais profundamente o *Verb To Be* com as crianças e comecei a refletir sobre o que seria necessário para realizar essas aulas.

Ao iniciar a construção do meu plano de ensino para esse conteúdo, parti de questões centrais que sempre me fazia em todo início de planejamento: “O que pretendia alcançar?”, “Em quanto tempo pretendia alcançar?”, “Como poderia alcançar?”, “O que fazer e como fazer para atingir esse objetivo?”, “Quais recursos seriam necessários?” e “Como verificar se o que eu pretendia foi alcançado?”. Baseada nelas, e tendo em mente a pergunta do meu aluno, procurei um léxico adequado que pudesse explorar tanto a temática das aulas de atualidades e globalização quanto se relacionar de maneira contextualizada ao *Verb To Be*.

Após pesquisas em *sites* que já estava acostumada a acessar para obter ideias de novos conteúdos, como *British Council kids* e *ELS Kids*⁶, elegi que o vocabulário sobre “*Countries and Nationalities*” poderia ser explorado de forma instigante e significativa, com potencial para gerar nos alunos reflexões e noções de vivência em um mundo globalizado.

Dessa forma, a crise dos refugiados foi, para mim, o pontapé inicial para a construção de ideias e mobilização de saberes curriculares para o meu trabalho. No decorrer das aulas, como um pano de fundo contextualizador, discussões a respeito da crise realmente surgiram e muitas daquelas perguntas sobre a ilegalidade dos refugiados voltaram a aparecer, fazendo com

⁵ Reportagens sobre a Crise dos refugiados podem ser acessadas em *websites* como <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/12/numero-de-refugiados-em-2015-chega-60-milhoes-segundo-onu.html> Acesso 2 de fev de 2020.

⁶ Os *sites* podem ser acessados em: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/> e <https://esl-kids.com/>
REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

que eu precisasse estudar ainda mais sobre o saber que estava ensinando. Nossas aulas foram para muito além do ensino de um idioma e eu pude me atentar à importância da interdisciplinaridade na prática pedagógica para crianças –algo que descobri somente quando estava imersa no cotidiano escolar, uma vez que, antes de me tornar uma professora dos anos iniciais, não compreendia que alunos tão novos pudessem fazer tal inferência.

A seguir, reproduzo o plano de ensino que construí à época de maneira a compartilhar meus objetivos iniciais:

Quadro 1: Plano de ensino das aulas *Early Bird*

Tema	<ul style="list-style-type: none"> • Countries and Nationalities
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • To Be (Presente: formas afirmativa, negativa e interrogativa); • Vocabulário referente a 12 países e suas 12 nacionalidades; • Funções comunicativas: Where are you from? / I'm from... / She isn't from... / Are you (Is he) Brazilian? / We are Chinese...
Objetivos (Habilidades e Competências)	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir, compreender e reproduzir oralmente o diálogo, estruturas de frases e vocabulário; • Rever o diálogo, dramatizando-o; • Praticar oralmente as estruturas e o vocabulário; • Responder perguntas, identificar vocabulário e aplicar o <i>verb to be</i> em pequenos contextos; • Responder perguntas, identificar e aplicar vocabulário referente aos países e nacionalidades em diferentes contextos; • Aplicar os conceitos gramaticais trabalhados na atividade avaliativa (encenação em uma minipeça teatral)
Duração	<ul style="list-style-type: none"> • 8 aulas (aproximadamente 2 meses)
Recursos Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Dvd; televisão; músicas previamente baixadas do <i>Youtube</i>; cartolina, folha sulfite, lápis de cor e, quando for possível, foto 3x4.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> • Investigativa-exploratória⁷
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Postura em geral quanto: participação em grupos; fluência das colocações orais; empenho em empregar o idioma em classe; saber ouvir o professor e os colegas; realizar atividades com qualidade; buscar um trabalho cooperativo. • Ao longo das aulas: realização de tarefas com capricho; participação individual e coletiva; dramatização na atividade final (pronúncia e entonação); atividades de fixação e revisão (estrutura e vocabulário)

Fonte: a própria autora

⁷ Por metodologia investigativa-exploratória me baseio na definição de Oliveira (2010) a respeito da abordagem investigativa em que, por ter um caráter mais aberto, as atividades não utilizam roteiros que restrinjam a intervenção ou modificação por parte dos alunos, permitindo que a aula vá sendo construída conforme o desenvolvimento dos estudantes. Já a exploratória, me estruturo na concepção de fases de Stein et al., 2008: a fase de “lançamento” da tarefa, a fase de “exploração” pelos alunos, e a fase de “discussão e sintetização”.

3.2 O durante: o desenvolvimento da atividade

Após pensar e elaborar a atividade, comecei o trabalho com as duas turmas dos 5ºs anos. As turmas eram grandes e muito falantes, por isso, em todo início de aula, havia o momento da organização de carteiras, limpeza do local de trabalho e entrega de cadernos para que os ânimos acalmassem. Apesar de o projeto *Early Bird* indicar que atividades escritas não deveriam ser realizadas, eu as incluí, por conta própria, em minhas aulas a partir dos 4ºs anos. Geralmente, o uso do caderno era para a montagem de um *Vocabulary List/Dictionary*; e essa decisão foi tomada devido a dois fatores.

O primeiro era que, enquanto professora iniciante de LIC, eu sentia necessidade de explorar todas as alternativas que pensava cabíveis para determinadas faixas etárias, principalmente em um projeto que não oferecia materiais e nem justificativas formais para tal. O segundo motivo derivou da observação das demandas dos próprios alunos. Muitos deles começavam a jogar jogos *online* em inglês desde o 4º ano e, devido às redes sociais, eles estavam sempre em contato com mensagens no idioma. Desejosos de comunicarem-se de volta, os alunos me perguntavam a todo o momento: “*Teacher*, como se escreve tal palavra?” e, partindo da ideia de que atualmente muitas de nossas relações acontecem por meio da escrita no mundo *online*, não quis ignorar essas perguntas e encontrei em algumas atividades uma maneira de incluí-las em minhas aulas.

Dessa forma, na primeira semana da atividade, li para os alunos duas notícias sobre a crise dos refugiados na tentativa de sensibilizá-los para o tema. As notícias eram em inglês e foram retiradas do site da *BBC News*. Objetivando a contextualização da atividade, li todas elas em voz alta, enfatizando palavras-chave para a criação de um *brainstorm*: *travel, boat, sea, migrants, refugees, countries, nationalities* foram algumas das selecionadas.

Após a explicação das reportagens, iniciei uma discussão, em português, a respeito do assunto. As crianças já tinham realizado alguns debates nas aulas de atualidades, então direcionei a temática para a questão da Língua Inglesa e surgiram questões como: “Será que eles sabem falar inglês?”, “Como eles se sentem chegando em um país totalmente desconhecido se não souberem uma língua para se comunicar?”, “Será que quem está lá no outro país sabe também falar inglês?”, etc.

Com essas reflexões, chamei a atenção para o fato de que a LI era uma língua usada internacionalmente como meio de comunicação por falantes não nativos e que, muitas vezes, o idioma era sinônimo de inserção em todos lugares do mundo. A partir disso, anunciei que o

tema das nossas aulas seria “*Countries and Nationalities*”, e o introduzi através de dois vídeos retirados de um canal do *Youtube* chamado “*Maple Leaf Learning*”⁸.

Através de *Talking Flashcards*, o personagem do canal apresentava 14 países e nacionalidades em Língua Inglesa. Depois de ouvi-los as crianças anotaram-nas em seus cadernos, criando uma *Vocabulary List*. Finalizada essa parte, realizamos uma atividade de *Listen and Repeat* com o vídeo do canal. Os alunos gostavam muito desse tipo de atividade, pois era o momento em que eu os incentivava a respeito da entonação e da pronúncia; os mais extrovertidos sempre caprichavam nas interpretações.

Na segunda semana, apresentei para crianças alguns *flashcards* de *Subject Pronouns* criados por mim com papel EVA. Na lousa, colei os *flashcards* e, por meio de recursos não verbais como mímicas e expressões faciais, apontava para os alunos pedindo que eles identificassem a quem se referia cada pronome. Um aluno os identificou e os nomeou de “A galera”. Assim, sempre que eu citava os pronomes, chamava-os pelo termo que foi bem aceito pelas salas.

Depois de mais uma atividade de *Listen and Repeat* com o vídeo do *Maple Leaf*, foi a vez de os alunos escolherem, entre as 14 nacionalidades, uma que eles gostariam de trabalhar. Após se decidirem, eles deveriam anotar e responder no caderno as seguintes frases: “*Where are you from? / I am from (country) / I am (nationality)*”.

Concluída essa etapa, descemos à sala de informática da escola, previamente reservada, para pesquisar a *National Flag* do país escolhido. Em metade de uma folha sulfite eles desenharam e coloriram a bandeira, escrevendo as frases anteriormente citadas. Para encerrar essa aula, colamos em duas cartolinas o resultado do trabalho e intitulamos o painel “*Countries and Nationalities*”. Avisei-os de que o painel ficaria exposto até a etapa final de nossas atividades.

Na terceira semana, foi o momento de aprofundarmos o conteúdo do *Verb To Be* em todas as suas formas (afirmativa, negativa e interrogativa). Após uma revisão com os *flashcards* dos pronomes, apresentei na lousa o *Verb To Be* que os correspondia. Os *flashcards*, como ferramenta de revisão de conteúdo, ajudaram a deixar o conteúdo visualmente mais interessante e dinâmico, pois eram bastante coloridos e chamavam a atenção das crianças, auxiliando no momento de fixação de vocabulário.

⁸ O canal pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/user/MapleLeafHashima>

Durante essa aula, expliquei o conteúdo utilizando exemplos que eles já haviam aprendido. Quando expliquei as formas negativas e interrogativas, movia os *flashcards* dos *Subject Pronouns* para fazer as mudanças nas frases como, por exemplo, na interrogativa, em que mudava os *flashcards* de posição para adequarem-se a construção gramatical correta.

Com a ajuda da coordenadora dos anos iniciais, consegui imprimir uma folha de exercícios que criei para cada aluno. Os exercícios de fixação dessa aula tiveram por temática “*Countries and Nationalities*” e as três formas do *To Be in Presente Tense*. Em suma, eram exercícios para completar os *gaps* com a forma correta do verbo, construção de frases na afirmativa, interrogativa e negativa, e exercícios de fixação sobre as perguntas centrais da atividade (*Where are you from? / Where is she from?, etc*).

Já na quarta semana de trabalho, propus para as salas que revisássemos de forma coletiva as explicações da aula anterior e também o conteúdo da folha de exercícios de fixação. Quando terminamos a revisão, iniciei com os alunos uma atividade que intitulei como “*Interview Moment*”. Expliquei que todos eles seriam jornalistas por um dia e que precisavam coletar informações de seus entrevistados. O objetivo da atividade era desenvolver o *Listening, Speaking and Writing* dos alunos.

De cinco em cinco, as crianças circulavam pela classe fazendo aos seus colegas perguntas previamente escritas na lousa (*What’s your name? How old are you? Where are you from? What is your nationality? Which country would you like to know one day?*). Com essa atividade, procurei incentivar as funções comunicativas que estávamos aprendendo de forma a aumentar o engajamento e a motivação das crianças. Os alunos anotavam as respostas dos seus entrevistados no caderno e, quando todos tinham cumprido seu papel de jornalista, reunimo-nos em roda de conversa para que eles contassem as respostas que achavam ser as mais curiosas de suas entrevistas, tais quais: “*Ryan is not twenty-one years old, he is ten*”; “*Laura is from Japan, but she is Chinese*”; “*Yasmin and I are from Brazil, but we are Spanish*”.

Apesar de a atividade da *Interview* ter sido muito alegre, ela foi bastante trabalhosa, pois a todo momento precisei organizar as falas e corrigir os alunos enquanto circulava pela sala. Muitas crianças tiveram dificuldades para construir as sentenças iniciais, contudo, observei que, no decorrer da atividade, os próprios alunos iam se ajudando e dando dicas para os amigos na hora de responderem e/ou fazerem as perguntas. No final dessa aula, pedi para que aqueles que pudessem trazer na semana seguinte uma foto 3x4 o fizessem, pois a utilizaríamos na próxima atividade.

Na quinta semana, comecei a aula reproduzindo um vídeo do *Youtube* retirado do canal *TSA kids Animation*⁹ sobre situações corriqueiras em aeroportos. Como nenhuma das crianças tinha frequentado um anteriormente, o vídeo atraiu muito a atenção dos pequenos por apresentar, por meio de um diálogo simples, o passo a passo do que deveria ser feito, ou não, em viagens internacionais. Após a reprodução do vídeo, os alunos me fizeram muitas perguntas a respeito do passaporte e dos aeroportos, desejando saber como poderiam ter um, quem poderia ter o documento e se eu já possuía o meu. Fiquei feliz com essas perguntas, pois aguçar a curiosidade a respeito do passaporte era exatamente o que desejava que acontecesse quando pensei em transmitir o vídeo.

Assim, utilizando-o como um recurso didático, mostrei o meu antigo passaporte para as turmas. De mão em mão, as crianças foram observando muito animadas o documento e vibrando com a descoberta. Compreendi que o documento era um facilitador na relação professora-conhecimento-crianças, e que recursos didáticos bem contextualizados eram instrumentos importantes para o ensino de LIC.

Chamei a atenção para o fato de que todas as informações contidas no passaporte tinham a versão em português e em inglês e que, por isso, a Língua Inglesa era indispensável em situações de imigração, viagens internacionais e contato com outros países.

Dessa forma, tinha chegado o momento de criarmos o nosso próprio “*Travel Document: The Passport*”. Entreguei para cada criança uma folha de papel canson e uma folha sulfite. No papel canson, eles fizeram a capa do passaporte, sempre pensando no país que escolheram na segunda semana da atividade: se o aluno tinha escolhido ser *Chinese*, seu passaporte era da China, e assim por diante. Cada aluno ficou livre para criar a capa da maneira que quisesse, tendo o meu passaporte brasileiro como referência.

Já na folha sulfite, fizemos o interior do passaporte. Selecionamos espaços para informações como as do passaporte brasileiro: *Surname, Name, Date of Birth, Sex, Place of Birth, Filiation, Date of Issue, Date of expiry e Bearer's signature*. Em outra parte da folha, deixamos um espaço para os *stamps (visa)*. Por fim, aqueles que tinham trazido a foto 3x4 puderam colá-la no passaporte e, quem não tinha, fez um autorretrato.

Considero a atividade do passaporte bem-sucedida, pois além do vocabulário que já tinham aprendido, as crianças tiveram contato com novas informações pessoais (*male, female, age, month, year, city, etc*) e, também, no momento de escrever o lugar de nascimento no

⁹ O video pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=IHjIN5lzCjM>

documento, muitas vezes fizemos um trabalho de pesquisa a respeito das capitais dos países que eles tinham escolhido: “*The capital of Japan is Tokyo*”; “*The capital of Germany is Berlin*, etc. Quanto à mobilização de saberes que realizei para essa atividade, compreendo que foi uma construção na/pela prática. Investigando meus alunos, conhecendo-os e tendo autonomia para trabalhar meu conteúdo, pude buscar uma atividade que melhor se adequaria àquele contexto escolar. A experiência prática me permitiu elaborar a atividade.

Assim, o passaporte levou duas semanas para ser concluído, e foi somente na sexta semana que iniciamos um exercício de *Speaking*. Para esse momento, introduzi brevemente os *Possessive Pronouns*, her and his, e, em trio, as crianças apresentaram o passaporte dos amigos: “*He is from Canada, he is Canadian. His surname is..., his place of birth is...*”; “*She is Australian, her place of birth is Canberra*”.

Após todos se apresentarem, compreendi que estava chegando o momento de finalizar a atividade como tinha previsto no meu plano inicial. Dessa forma, expliquei aos alunos que iríamos realizar um exercício de dramatização.

Organizei-o da seguinte forma: em grupos de 5 crianças, cada uma assumiria o papel de uma personagem na cena. As personagens eram: *Passenger; Airline employee; Security police; Flight attendant and Pilot*. Todas as personagens tinham uma fala criada coletivamente e exposta na lousa e, em um acordo com o grupo, eles decidiriam se gostariam de dramatizar a cena várias vezes mudando entre si de personagens, ou se escolheriam uma personagem e a manteria até o fim da atividade.

Assim, para finalizar a aula da sexta semana, criamos o diálogo utilizando vocabulários que as crianças tinham aprendido e outros que eu introduzia à cena. O diálogo era bem simples e seguia a ideia de situações de viagens desde o momento da chegada do aeroporto (como, por exemplo, o passageiro se apresentando ao funcionário da companhia aérea e realizando o *check-in*), a passagem pela alfândega (o passageiro apresentava o passaporte para o policial, que lhe fazia perguntas para carimbar o documento), o momento de entrada no avião com o comissário de bordo (“*My seat is 2B*”) e, por fim, o piloto se apresentando e avisando a decolagem (“*I am João, your pilot today, and we are going to Spain*”).

Tanto nessa semana como na seguinte, passamos as aulas organizando a cena teatral, revendo os diálogos, fazendo acordos e adicionando elementos cenográficos que eles próprios queriam acrescentar no momento da apresentação final. Dessa forma, na sétima semana, levei as turmas ao pátio da escola (também previamente reservado) e os alunos se espalharam pelo espaço com seus grupos, ensaiando as cenas sob minha supervisão e orientação.

Na oitava (e última) semana do exercício foi o dia da apresentação final. Levei para os alunos alguns elementos cenográficos como um *cap* cinza que eu tinha em casa e um carimbo da escola que a personagem do policial poderia usar para estampar os passaportes. As crianças combinaram com seus grupos e trouxeram algumas roupas para se caracterizarem como as personagens. Combinei com a coordenadora dos anos iniciais para que ela fosse assisti-los e ela sugeriu que a apresentação fosse feita no anfiteatro da escola.

Então, naquela semana, com as duas turmas, descemos no anfiteatro e, de grupo em grupo, assistimos à apresentação de cada um deles. Todos se divertiram muito e ficaram animados quando viam seus amigos no palco. As crianças realizaram o diálogo que tínhamos combinado a princípio, mas sempre ocorriam improvisações. Algumas delas me pediram para levar um papel de rascunho com as suas falas na hora da cena e eu consenti na intenção de não pressionar aquelas que eram mais tímidas. Além disso, não interferei nas cenas enquanto elas se apresentavam. Todas as correções e recomendações foram feitas durante os ensaios.

3.3 O depois: refletindo sobre a atividade realizada

A fim de estabelecer um olhar crítico-reflexivo sobre a tensão que me propus avaliar neste *caso de ensino* – a minha mobilização de saberes para essa atividade *Early Bird* – retomo a classificação de Tardif (2012) sobre os saberes docentes. Como descrito, não tive formação inicial para trabalhar com os anos iniciais e, tampouco, obtive formação continuada regular da SEE-SP. A lacuna de conhecimentos científicos-pedagógicos a respeito de meu público-alvo foi ainda mais ressaltada quando cheguei às salas de aula sem estar munida de saberes profissionais e/ou disciplinares para a LIC. Faltando-me saberes institucionalizados e diretrizes pedagógicas oficiais, a minha impressão era a de ser um aprendiz de piloto de avião que aprendia a pilotar a aeronave enquanto essa já se encontrava no ar.

A minha busca pela mobilização daquilo que Tardif (2012) classifica como saber-fazer foi solitária e aconteceu majoritariamente em *sites*, *blogs* da internet e em grupos de professores do *Facebook*. Como mencionado, as formações *Early Bird* cessaram em determinado ponto e eu, enquanto professora do projeto, não entendia por completo o que aquele método holandês realmente me demandava.

Por esses fatores, os saberes curriculares, ou seja, os objetivos, os conteúdos e os métodos que utilizei em minhas aulas, foram inteiramente elaborados por mim. O “espectro” metodológico *Early Bird* os circundavam como um pano de fundo contextualizador, mas, como mencionei, havia exigências do programa que eu não achava adequadas à realidade da rede

pública paulista (salas com grandes números de alunos, suporte tecnológico escasso, falta de material didático e de apoio, dificuldade de obter cópias de atividades, etc) e que, também, não obtive justificativas pedagógicas para tal.

Assim, ao me basear em uma abordagem metodológica investigativa-exploratória para pensar o meu currículo, o meu papel como professora demandou muitas observações das respostas dos alunos em aula como, por exemplo, se eu os compreendia mobilizados, animados e/ou curiosos sobre determinado tema. A falta de recursos também me fez entendê-los como produtores do próprio conhecimento, até mesmo de seus recursos didáticos (como no caso do passaporte).

Pensando em pontos curriculares positivos dessa atividade do *To Be*, considero a “*Interview Moment*” como o mais significativo em termos de aprendizagem e viabilidade, pois a entrevista propiciou que os alunos desenvolvessem com criatividade o processo de aprendizado do conteúdo, utilizando recursos de fácil acesso para isso (seus próprios cadernos).

Durante a elaboração da entrevista, os alunos precisavam fazer escolhas. Eles partiam de uma produção individual em que funções comunicativas, tais quais “*What’s your name?*” e “*Where are you from?*” eram analisadas e selecionadas e, depois, interagiam com um *outro* (os amigos), que também era responsável pela construção de seu conhecimento. Ao refletirem individualmente (selecioneando quais perguntas fariam aos colegas), eles me perguntavam sobre as possibilidades de respostas que eles teriam: “Se eu perguntar ‘*Where are you from*’, o Bruno tem que me responder sobre o país dele, não é *Teacher?*”, e eu aproveitava essas situações para fazê-los refletir sobre o conhecimento que estava sendo construído.

Dessa forma, quando os amigos respondiam, proporcionando o trabalho do *Listening* e do *Speaking*, eles próprios se ajudavam, pois já compreendiam quais possíveis respostas esperar caso o amigo não soubesse desenvolvê-las corretamente. Essa atividade, assim como os ensaios para a cena teatral, foi uma das que mais me permitiu acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, da entonação e da pronúncia das crianças, favorecendo momentos de correção mais simultâneos e não descontextualizados.

Por fim, pensando nos saberes docentes experienciais mobilizados nessa atividade de LIC, considero que aquele mais significativo – que brotou da experiência e por ela foi validado – dá destaque ao título deste artigo: a contextualização do conteúdo. Partir de um tema muito divulgado e em alta nas notícias do mundo (ou do país, da cidade, do bairro, etc.) fez diferença quanto ao grau de envolvimento das crianças nas aulas de LIC. As crianças estavam interessadas nas notícias sobre os refugiados e, introduzir o conteúdo dos *Countries and*

Nationalities após todos os debates e discussões que tivemos, foi um acontecimento natural no transcorrer das aulas. A curiosidade das crianças as mobilizou para as aulas; coube a mim aproveitá-la, transformando-a em oportunidade de aprendizagem.

4. Considerações Finais

Ao dissertar sobre a temática dos saberes e conhecimentos necessários aos professores, Nóvoa (2011, p.75) afirma que esses são difíceis de aprender, classificar, compreender e organizar, pois possuem “uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência”, o que se configura como um desafio para a formação de professores, principalmente em um campo em desenvolvimento como é o da LIC em que existe “uma escassez de materiais adequados para ensinar inglês para crianças e falta de parâmetros norteadores para selecionar e adaptar os materiais disponíveis, de maneira que atendam às necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos adequadamente” (AQUINO, TONELLI, 2017, p. 58).

O *caso de ensino* aqui relatado busca contribuir para a reflexão sobre esses saberes, principalmente quanto à necessidade de métodos pedagógicos e formações de professores contextualizadas à realidade do ensino público brasileiro. O exemplo do projeto *Early Bird* é revelador da urgência de mobilização científica e institucional para esse nicho docente: inicialmente, a falta de formação para esses professores os coloca à própria sorte, distanciando-os do profissionalismo. Em seguida, o projeto revela as ações do poder público de desconsiderar pesquisas e iniciativas científicas brasileiras desenvolvidas na área e importar um método estrangeiro sem, de fato, assistir seus professores com ele.

Por isso, faz-se importante ações de produção e divulgação de pesquisas e formações que contribuam para a construção de saberes da área, que promovam um maior desenvolvimento da autonomia profissional do docente de LIC, capacitando-o a produzir atividades, a refletir sobre o ensino do idioma de forma significativa, de maneira a auxiliá-lo na construção de melhores alternativas de aprendizagem em sala de aula, principalmente quando ele se depara com contextos precários como o relatado neste artigo.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

ASSIS, E. P. **A formação de professores de inglês dos anos iniciais: um estudo sobre o projeto *Early Bird***. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018

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

MERSETH, K. K. Case studies and teacher education. **Teacher Education Quartely**, Sacramento, v. 17, n. 1, p. 53-61, 1990.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 139-161.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 139-159.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: **Revista Nova Escola**, ed. 142, 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>> Acesso em 4 de ago. 2015.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: resumindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, v. 12, n. 1, p. 139-153, 2010.

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

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, J. H. Case methods as a bridge between standards and classroom practice. Disponível em: www.ericsp.org/pages/digests/shulman.pdf. _____. **Happy accidents: cases as opportunities for teacher learning**. New Orleans, LA, 2002. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Research, London, v. 15, n. 2, 1986.

_____. Just in case: Reflections on learning from experience. **The case for education: Contemporary approaches for using case methods.** Ed. J.A. Colbert, P. Desberg & K. Trimble. Boston: Allyn & Bacon. 1996

_____. Forgive and remember: The challenges & opportunities of learning from experience.” In L. Solomon & T. Schiff, (Eds.), **Talented Teachers: The essential force for improving student achievement.** Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc, 2004.

STEIN, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Helping teachers learn to better incorporate student thinking. **Mathematical Thinking and Learning**, 10(4), 313-340.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325p.

TUTIDA, A. **Ensino de língua inglesa para crianças:** questões sobre formação de professores e os saberes da prática. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. 339f. Londrina, 2016.