



*Rita de Cássia Souto Maior*  
*Lorena Araújo de Oliveira Borges*  
*Vanderlei José Zacch*  
*(Organizadores)*

# **ESTUDOS NA LINGUÍSTICA APLICADA**

---

Discursos e Formação Docente



## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

### Equipe Editorial

#### *Editores-chefes*

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima  
Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges  
Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi

#### *Revisão final*

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior  
Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges

#### *Preparação de Texto*

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior  
Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

---

S728e Souto Maior, Rita de Cássia; Borges, Lorena Araújo de Oliveira; Zacchi, Vanderlei José (org.).

Estudos na Linguística Aplicada: discursos e formação docente /

Organizadores: Rita de Cássia Souto Maior, Lorena Araújo de Oliveira Borges e Vanderlei José Zacchi.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023;

figs. ; gráfs. ; quadros.

E-Book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-919-7.

1. Análise do Discurso. 2. Formação de Professores. 3. Linguística.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

### Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores – Estágios. 370.71
2. Análise do discurso. 401.41
3. Linguística. 410
4. Linguística aplicada. 468

*Rita de Cássia Souto Maior*  
*Lorena Araújo de Oliveira Borges*  
*Vanderlei José Zacch*  
*(Organizadores)*

# **ESTUDOS NA LINGUÍSTICA APLICADA**

---

Discursos e Formação Docente



*Copyright* © 2023 – Dos organizadores representantes dos autores

*Coordenação Editorial*: Pontes Editores

*Revisão*: Joana Moreira

*Editoração*: Vinnie Graciano

*Capa*: ACESSA Design

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

### CONSELHO EDITORIAL:

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève – Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UNB – Brasília)

**Maria Luisa Ortiz Alvarez**

(UNB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

# SUMÁRIO

**IMPLICANDO A LINGUAGEM NO PROCESSO DE VIVER A DOCÊNCIA:  
UMA APRESENTAÇÃO 8**

Rita de Cássia Souto Maior  
Lorena Araújo de Oliveira Borges  
Vanderlei José Zacchi

**AUDIODESCRIÇÃO EM AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE –  
CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTO INCLUSIVAS 17**

Ana Carolina Correia Almeida  
Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

**FORMAÇÃO PARA O/A DOCENTE QUE ENSINA A PRODUZIR:  
DISCURSOS ENVOLVENTES E A PRÁXIS DE SUAS IMPLICAÇÕES 44**

Lorena Araújo de Oliveira Borges  
Rita de Cássia Souto Maior

**(AUTO)REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO ACADÊMICO NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA 71**

Diego da Silva Vargas

**A PRODUÇÃO TEXTUAL E SUA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO  
DOCENTE 91**

Débora Larissa Redmerski Inthurn  
Fabiana Giovani

**A TEACHER'S DIARY: ÉTICA E FORMAÇÃO NUM JOGO DIGITAL  
PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS 109**

Flávia do Nascimento Ferreira  
Isaac Leandro Santos Ismerim  
Vanderlei J. Zacchi

**AS PRÁTICAS COLABORATIVAS COMO MOVIMENTOS DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS 130**

Marco André Franco de Araújo  
Francisco José Quaresma de Figueiredo

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NO EAD E AS  
POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA: O CASO DO CESAD UFS 151**

Clara Maria Correa Pereira Andrade  
Gildete Cecília Neri Santos Teles

**LETRAMENTO DIGITAL: CONCEPÇÕES DE DOCENTES ACERCA  
DA EDUCAÇÃO DE SURDOS 170**

Nádia Fernanda Martins de Araújo  
Juscélino Francisco do Nascimento

**LETRAMENTO ACADÊMICO E PANDEMIA DA COVID-19:  
RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO MEDIADORES DAS PRÁTICAS  
DE LETRAMENTO 191**

Marcia Elisia Matos Aguiar  
Raquel Abreu-Aoki

**“EU ME SENTIA SOBREVIVENTE JUNTO DOS MEUS COLEGAS”:  
AFETOS E EMOÇÕES DE ESTUDANTES DE LETRAS NO ENSINO  
REMOTO EMERGENCIAL 209**

Pedro Gustavo Rieger  
Rosycléa Dantas Silva

**NAS LETRAS, NO SERTÃO, SABERES CÍNICOS E SENSIBILIDADES  
CU-IR: LINGUÍSTICA APLICADA E CU-IRIZAÇÃO DE ESTUDOS  
LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE 234**

Ismar Inácio dos Santos Filho

**VIVÊNCIAS DE MULHERES PROFESSORAS EM TEMPOS DIFÍCEIS 260**

André Cordeiro dos Santos  
Rita Maria Diniz Zozzoli  
Sílvio Nunes da Silva Júnior

**CRENÇAS E DIFICULDADES DE FALANTES DE LÍNGUAS  
ASIÁTICAS QUANTO À APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS 281**

Kelmany Maria Holanda Alves  
Eliane Vitorino de Moura Oliveira

**O DISCURSO DA POLÍTICA NACIONAL PARA RECUPERAÇÃO  
DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2022: A  
FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO 303**

Rosângela Oliveira Cruz Pimenta  
Paulo Nin Ferreira

**TECNODISCURSIVIDADE, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E  
LETRAMENTO DIGITAL NO ECOSSISTEMA TWITTER: ANÁLISE DE  
ESTRATÉGIAS TECNOLINGUAGEIRAS NO PERFIL @mellziland 318**

Isabel Muniz Lima  
Eduardo Pará Glück  
Matilde Gonçalves

**O DISCURSO SOBRE O PROFESSOR: DA AULA PRESENCIAL AO  
GOOGLE CLASSROOM 340**

Nívea Rohling  
Maria de Lourdes Rossi Remenche

**A CONSTRUÇÃO DO ETHOS EM PRODUÇÕES DISSERTATIVO-  
ARGUMENTATIVAS NA SALA DE AULA 368**

Débora Massmann

**A BNCC E A ABORDAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL: ASPECTOS  
CRÍTICOS 393**

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

# AS PRÁTICAS COLABORATIVAS COMO MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Marco André Franco de Araújo<sup>1</sup>  
Rede Municipal de Ensino de Goiânia e  
Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Francisco José Quaresma de Figueiredo<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Goiás (UFG/CNPq)

## | Introdução

O ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil é pautado por documentos norteadores (Brasil, 1996, 1998, 2013, 2017) que direcionam o ensino de LE somente aos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, e no ensino médio. Nesse sentido, o ensino de línguas nos anos iniciais carece de normativas, mesmo havendo uma demanda crescente para seu ensino em nosso país (Avila; Tonelli; 2018; Barbosa, 2017). Assim, a formação docente dos profissionais que atuarão nos anos iniciais de escolarização também carece de ações formativas para esse público, pois os cursos de licenciatura se baseiam nos documentos oficiais para formar os professores.

- 
- 1 Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professor de Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. *E-mail*: [professormarcoandre@gmail.com](mailto:professormarcoandre@gmail.com).
  - 2 Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Titular de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Pesquisador do CNPQ. *E-mail*: [franciscofigueiredo@ufg.br](mailto:franciscofigueiredo@ufg.br).

Visto isso, a formação continuada dos professores de Inglês pode ser uma luz para os docentes que se veem frente à docência para crianças e, assim, o contato com professores que atuam no mesmo contexto de ensino oportuniza, para esses docentes, momentos de interação, de colaboração e de troca de ideias, emoções, angústias e práticas pedagógicas (Dellagnelo; Vieira-Abrahão, 2020; Figueiredo, 2019; Johnson, 2009; Vieira-Abrahão, 2012).

Dessa forma, objetivamos, com este capítulo, analisar os momentos de interação de professores de Língua Inglesa para Crianças (LIC) durante momentos de colaboração na construção de planos de aula, de tarefas e de avaliações para serem aplicados às crianças, bem como identificar as contribuições da colaboração no processo formativo desses professores.

Além desta introdução, este capítulo apresenta também a fundamentação teórica que subsidiou nosso estudo, a metodologia adotada para a pesquisa e a análise das narrativas escritas pelos professores após a sua participação nas sessões colaborativas com outros docentes que atuam em um mesmo contexto de ensino. Por fim, apresentamos as considerações finais de nosso estudo.

## **| 1 Fundamentação teórica**

O ensino de LE no país é pautado por documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). No entanto, esses documentos direcionam o ensino de Inglês somente para os anos finais do ensino fundamental, que correspondem do 6º ao 9º ano e, assim, nos anos iniciais de escolarização, não é previsto o ensino de LE.

Com base nesses documentos, os cursos de Letras preparam os professores para a atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Assim, pouco ou nenhum enfoque é dado aos anos

iniciais do Ensino Fundamental, apesar de o ensino de Inglês ser uma realidade para os profissionais da área nesse nível educacional. Dessa forma, surge o desafio ao professor que não teve formação inicial para esse trabalho.

O que se observa é que o profissional formado nos cursos de Letras não possui preparação para lecionar LE para crianças, embora assumisse esse papel. Para tentar contornar esta lacuna em sua formação, o professor ensina nesta etapa do Ensino Fundamental a partir de suas crenças com base em suas experiências anteriores, conforme sugere Félix (1999).

Com base no exposto, entendemos que os profissionais que estão sendo formados nas universidades vão construir sua prática levando em consideração determinada abordagem que adquiriu em seu processo de formação, conforme nos elucida Almeida Filho (1999).

Outrossim, coadunamos com Lima (2019, p. 250) quando enfatiza que a universidade não é a única responsável pela formação dos docentes, visto que “a escola também passa a ser considerada como um lugar de formação, que estimula a reflexão a partir das experiências práticas, ou seja, é na escola que a prática do professor vai se consolidando pela experiência com a docência”, conforme também pontuam Araújo e Figueiredo (2022). Tutida (2016, p. 44) acrescenta que “os saberes experienciais dos docentes se originam na prática cotidiana e se realizam na interação com outros sujeitos”. Assim, ao estar em contato com os seus alunos e com colegas na instituição, a prática do professor vai se consolidando.

A presença eminente do ensino de LIC envolve várias questões, conforme esclarece Santos (2019), e uma dessas questões diz respeito ao modo como o profissional pode atuar neste contexto de ensino para as crianças. Segundo Santos (2019, p. 161), para que o professor alcance resultados satisfatórios com as crianças, ele precisa compreender aspectos que estão diretamente ligados ao processo de ensino

e aprendizagem “como, por exemplo, as condições em que a educação é desenvolvida e o contexto em que os indivíduos estão inseridos”.

Linse e Nunan (2005) esclarecem que o professor de crianças deve oferecer a elas o cuidado necessário para que possam ter sucesso e se concentrar em sua aprendizagem. Dessa forma, como afirmam os autores, o professor passa, então, a ter dois papéis em sala de aula: o de cuidar e o de ensinar a seus alunos. Conforme sugerem os autores, “para fornecer a melhor instrução possível, você precisa ajustar as experiências educacionais para atender aos estágios de desenvolvimento de cada criança. É importante dar às crianças desafios que elas estejam prontas para enfrentar” (Linse; Nunan, 2005, p. 2).

Magalhães (2013) enfatiza que é primordial que o professor conheça as crianças, assim como as características do seu desenvolvimento, seja ele físico, social, emocional, linguístico e intelectual. Para a autora, “esse conhecimento auxilia o professor não apenas na seleção de atividades apropriadas para cada idade, mas também na escolha da faixa etária com que prefere trabalhar” (Magalhães, 2013, p. 240). Os professores também precisam desenvolver tarefas em sala de aula que promovam interação e colaboração entre as crianças.

Pautada pela teoria sociocultural (Vygotsky, 1998), a aprendizagem colaborativa baseia-se no trabalho conjunto entre duas ou mais pessoas para aprenderem ou realizarem algo (Figueiredo, 2018, 2019). Nesse sentido, a colaboração possibilita aos indivíduos trocar ideias com os seus pares, assim como dar e também receber assistência no momento em que estão realizando as tarefas em sala de aula. Na perspectiva da aprendizagem colaborativa, o professor exerce um papel de mediador do processo de aprendizagem, e o foco passa a ser o aluno. Assim, em vez de controlar a aprendizagem, o professor apenas fornece as informações aos alunos mediando e facilitando esse processo (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018).

Conforme afirma Figueiredo (2018, p. 14-15), a colaboração presume que os estudantes “trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem [...]. Por meio dela, os alunos podem dar ou receber ideias, prover assistência mútua para realização de uma atividade etc.”. Ao trabalhar na perspectiva da aprendizagem colaborativa, o professor oportuniza aos seus alunos diversas condições para que eles aprendam com os seus colegas e, dessa forma, possam também contribuir na aprendizagem um do outro, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa à criança, na medida em que ela passa a ter um papel mais ativo no processo de aprender (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018).

Visto isso, no âmbito da LA, vários pesquisadores compartilham seus estudos abordando a colaboração e a interação em sala de aula (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018, 2019; Figueiredo; Lima, 2013; Long; Porter, 1985; Swain; Lapkin, 1998, entre outros) e elucidam os benefícios da aprendizagem colaborativa no ensino de línguas.

Outra possibilidade de colaboração – e que é foco de discussão neste estudo – é a colaboração entre professores e como ela pode contribuir para a prática docente no seu contexto de ensino, conforme focalizam alguns estudos (Dellagnelo; Vieira-Abrahão, 2020; Figueiredo, 2019; Jonhson, 2009; Porto, 2016; Vieira-Abrahão, 2012).

Segundo Vieira-Abrahão (2012, p. 461), a formação docente, em uma perspectiva sociocultural, se constitui em um processo que permite a reconstrução e, ainda, a transformação de práticas sociais de ensinar e aprender “de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares”.

Ainda, segundo a autora, a formação nessa vertente se baseia no fato de que os processos de saber, pensar e entender fazem parte da participação desse indivíduo em práticas sociais de aprendizagem e de ensino, que são tidas como originárias dessa participação nas práticas sociais (Cassemiro, 2020; Johnson, 2009; Johnston, 2009; Newman; Latifi, 2021; Vieira-Abrahão, 2012).

Dessa forma, entendemos que a colaboração entre os docentes e a sua participação em práticas sociais de aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem um trabalho significativo em sala de aula, com base na troca de ideias e experiências entre eles.

Conforme esclarece Nunan (1992b), a colaboração pode ocorrer por diversas razões. Para o autor, elas podem ser, por exemplo, a vontade dos envolvidos em experimentar novas maneiras de planejar o processo de ensino e aprendizagem; promover a cooperação ao invés da competição; a criação de um ambiente em que professores e alunos aprendam um com os outros de maneira igualitária, entre outros aspectos.

Uma perspectiva sociocultural de formação docente viabiliza, segundo Bedran (2020), um encorajamento da reconstrução da identidade dos professores com base em suas experiências. Ainda, segundo Bedran (2020, p. 39), essa perspectiva oportuniza a formação de professores críticos e reflexivos “para usar instrumentos intelectuais de questionamentos e de promoção da reflexão sistematizada de forma a permear todas as dimensões amplas e abrangentes de sua experiência profissional como professor”. Adicionalmente, Figueiredo (2019, p. 95) expõe que a formação de professores pautada por esta perspectiva é “essencial para compreender como os professores pensam, aprendem e se comportam como agentes históricos, sociais e políticos nos contextos de ensino e a aprendizagem”.

Nesse sentido, depreendemos que, por meio da colaboração no processo de formação docente, os professores podem tornar-se mais reflexivos e críticos por meio das trocas que ocorrem com seus colegas para atuarem em contextos específicos, como, por exemplo, o de ensino de LIC.

## 2 Metodologia

Este estudo se insere no âmbito da pesquisa qualitativa em educação e se configura com um estudo de caso (Brasileiro, 2021; Nunan, 1992a). De acordo com o que esclarece Nunan (1992a), ao optar pelo estudo de caso, tem-se a oportunidade de investigar um indivíduo, ou um grupo deles, como é o caso deste estudo.

A pesquisa foi realizada durante o mês de abril de 2021 e contou com a participação de 3 professoras e 1 professor de LIC da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, na qual também trabalha o primeiro autor deste texto. Por questões éticas, utilizamos os codinomes escolhidos pelos próprios participantes do estudo para nos referirmos a eles.

No quadro a seguir, apresentamos uma caracterização dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Participantes do estudo

Professor	Gênero	Idade	Tempo de atuação no serviço público	Tempo de atuação no ensino de LIC	Formação
James	Masculino	36	11 anos	5 anos	Letras: Português/Inglês
Karen	Feminino	57	16 anos	9 anos	Letras: Português/Inglês
Teacher Z	Feminino	45	21 anos	21 anos	Letras: Português/Inglês
Alexa	Feminino	46	17 anos	6 anos	Letras: Português/Inglês

Fonte: Araújo (2023)

Para a geração dos dados que foram utilizados neste estudo, os professores escreveram narrativas apontando suas percepções em relação à sua participação em sessões colaborativas com outros professores para a produção de planos de aulas, tarefas e avaliações para o ensino de LIC. De acordo com o que sugerem Clandinin e Connelly (1995, 2011), Oliveira (2013) e Telles (1999, 2000), as narrativas podem ilustrar as experiências de vida, profissionais e sociais dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, ressaltamos que trechos das narrativas escritas pelos professores serão resgatadas para ilustrar as influências da colaboração entre professores no processo de formação docente para o ensino de Inglês para crianças.

### **| 3 Análise dos dados**

Para os professores participantes do estudo, contribuições da colaboração com outros professores foram elucidadas, como, por exemplo, novas possibilidades para a prática pedagógica, possibilidades de mudança e/ou permanência de práticas pedagógicas, compartilhamento de ideias e/ou práticas pedagógicas.

Uma das contribuições da colaboração, segundo os professores, refere-se às novas possibilidades de práticas pedagógicas para o uso em sala de aula no contexto do ensino de Inglês para crianças. Teacher Z, em uma de suas colocações, sugere que o trabalho em pares com seu colega é envolvente, pois há um encontro de ideias e sinaliza a possibilidade de um novo olhar para a sua prática. Vejamos.

[01]

Teacher Z: A discussão colaborativa é muito envolvente, pois as ideias se encontram, é possível pensar em outras possibilidades a partir do olhar do outro, e ainda que as ideias sejam divergentes (o que não foi o nosso caso), elas vêm para somar na nossa experiência.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Teacher Z]

Na mesma vertente, a professora Alexa pontua, em uma de suas narrativas, que o contato com uma colega que trabalha no mesmo contexto em que ela atua é importante, pois, segundo ela, é uma oportunidade de aprendizagem de novas práticas pedagógicas. Vejamos o que diz a professora.

[02]

Alexa: Aprendi com ela que, em sala, devemos usar recursos diversos na hora da leitura, como, por exemplo, o uso de imagens que ilustrem a história enquanto é contada. Também conversamos sobre o fato de que o uso da língua materna é um recurso a ser explorado para trabalhar textos em inglês. Por isso, criamos um texto narrativo bem curto.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Nesse sentido, notamos que Alexa compreende, por meio da sua interação com a colega Karen, que, para a sua prática, é importante fazer uso de diversos recursos para o ensino de leitura para as crianças, como, por exemplo, o uso de imagens e o uso da língua materna. Concordamos com os apontamentos de Karen porque acreditamos que diversos recursos são importantes para facilitar a aprendizagem da criança. Conforme sugerem os dados, podemos entender que a interação entre os professores promove a colaboração e a troca de conhecimento entre eles, corroborando os apontamentos de Brooks e Donato (1994), Figueiredo (2019) e Nunan (1992b), pois se depreende que, por meio da interação, o conhecimento é coconstruído e, por meio das práticas colaborativas entre os docentes, novas práticas pedagógicas podem ser inseridas em seu contexto de atuação, conforme sugerem Cassemiro (2020), Johnson (2009) e Vieira-Abrahão (2012).

Para os professores participantes deste estudo, possibilidades de mudanças em sua prática foram um aspecto percebido durante o processo colaborativo. Além das mudanças, notamos, também, a per-

manência de algumas práticas já estabelecidas pelos professores, conforme evidenciam as narrativas a seguir.

No excerto [03] de narrativas escritas pela professora Teacher Z, podemos notar que a docente sinaliza mudanças em sua prática pedagógica. Teacher Z explicita que seu trabalho colaborativo com o colega James a fez pensar na perspectiva de trabalho intercultural nas aulas, aspecto pouco abordado por ela e que, com os apontamentos do colega, ela pôde ter um olhar mais atento para aulas com essa vertente. Assim, ela trabalhou com aspectos interculturais ao apresentar um vídeo que mostrava o dia a dia de uma criança indiana, de modo que as crianças pudessem comparar sua rotina com a dela. A professora ainda esclarece que o processo avaliativo, se fosse feito somente por ela, não teria abarcado tantas possibilidades como foi ao realizá-lo em conjunto com James, corroborando os apontamentos de Bruffee (2009) e Johnson (2009) ao afirmarem que o trabalho colaborativo oportuniza aos envolvidos, nesse processo, a aprendizagem, trocas de experiências entre os sujeitos e, ainda, possibilita a construção do conhecimento, neste caso, dos professores. Vejamos o seu relato.

[03]

Teacher Um ponto importante sobre esta atividade é a palavra DESAFIO. Eu e meu colega concordamos que as crianças adoram desafios e que se engajam fortemente quando a construção de significados proposta acontece por meio dessas ‘provocações’. Quanto ao segundo vídeo, optamos por um que contemplasse ações diversas relacionadas à rotina e propusemos que os alunos analisassem se havia ações similares (eles também poderiam perceber as diferenças) ao primeiro vídeo da criança indiana, sempre questionando os alunos quanto à questão (inter)cultural. Thiago trouxe um olhar atento para esta questão durante a elaboração da atividade, e penso que este será um aspecto importante para que eu também preste atenção durante as minhas aulas. Muitas vezes trago tais questões, mas sem a ênfase merecida.

[...]

Apesar da dificuldade de pensar numa proposta de avaliação, foi de grande valia articular possíveis propostas com o meu colega, sempre considerando a relevância de diferentes aspectos (cognitivos, sociais emocionais, entre outros) dos alunos que fazem parte do universo da 'sala de aula'. Afirmando com certeza que se eu estivesse pensando sozinho numa proposta avaliativa, não teriam aflorado tantas possibilidades como as que surgiram durante a discussão, como, por exemplo, a questão da autoavaliação trazida por James.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Teacher Z]

Para Alexa, a mudança em sua prática em sala de aula está relacionada ao ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme podemos notar no excerto a seguir.

[04]

Alexa: Claro que preciso ler mais sobre como trabalhar a leitura de textos multimodais para turmas do ciclo I, mas fiquei mais confiante em planejar atividades que envolvam a leitura. Por meio da interação com a minha colega, ficou mais claro que posso incluir atividades que propiciem uma educação linguística mais sólida e significativa.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Como pontuado pela professora, a prática de leitura em sala de aula é algo sobre o qual ela precisa ter mais leitura e conhecimento. No entanto, Alexa afirma que, ao trabalhar com a colega Karen, passou a ter mais confiança para realizar tarefas de leitura com as crianças, podendo, ainda, inserir atividades que oportunizassem aos alunos uma educação linguística mais significativa, com o uso de textos multimodais. A sinalização de mudanças na prática pedagógica de Alexa em relação ao trabalho com tarefas de leitura corrobora as afirmações de Vieira-Abrahão (2012, p. 461) de que a formação de professores em uma perspectiva sociocultural é caracterizada não como um processo de “aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existen-

tes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação” de práticas, como vimos no caso de Alexa.

Apesar de apresentar uma mudança de prática quanto à leitura em sua sala de aula, Alexa pontua que a questão da avaliação não é algo que ela pensa em mudar. Vejamos o que diz a professora a esse respeito.

[05]

Alexa: Então, como nunca elaborei avaliação para estas turmas preciso destacar que a forma como a professora propôs a avaliação para a turma A não foi diferente das atividades que costumo realizar regularmente. O fato de que todas as atividades que o aluno realiza em sala e depois são recolhidas proporciona a possibilidade de avaliar todo o processo de aprendizagem do aluno. Acho mais fácil fazer isso, pois nem sempre a criança devolve as atividades de casa, principalmente porque o contato com o professor é limitado a um encontro por semana. Contudo, como ela destacou, a avaliação é importante para os pais, pois, para eles, isso significa que o professor está acompanhado a criança de forma individual, além de poder analisar o quanto a criança aprendeu durante o trimestre escolar. Eu reconheço que os pais precisam desse *feedback* por parte do professor. Contudo, na escola em que eu leciono, buscamos esclarecer que a forma de avaliação contínua também aponta como o aluno se desenvolveu e que, nesta fase escolar, consideramos o aprendizado como um processo que não pode ser limitado a nota, número de acertos e erros. Acredito que, para esta série, a avaliação pode indiretamente criar o estigma de que o erro é como uma falha e não parte do processo de elaboração do conhecimento. Logo, não pretendo realizar atividade avaliativa tradicional com nota e indicação de erros e acertos para as turmas As.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Ao trabalharem juntas na produção de uma avaliação, Karen e Alexa discutiram a forma como cada uma avaliava as crianças, e Karen afirma a necessidade de se aplicar uma avaliação escrita para os alunos da turma A, que corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental. Por outro lado, Alexa conduz a avaliação das crianças em um processo contínuo e, assim, afirma que não pretende realizar atividades avaliativas tradicionais com notas para as crianças. É importante observar a visão de Karen sobre a avaliação para crianças, pois, segundo a professora, uma das funções da avaliação é dar um respaldo para os pais sobre o modo como o professor está agindo e como as crianças estão respondendo às aulas, o que, a nosso ver, foge do caráter formativo e processual da avaliação. Então, concordamos com Alexa na manutenção de sua forma de avaliação.

Nesse sentido, no processo colaborativo entre os docentes, ocorreu a oportunidade de troca de conhecimentos e práticas docentes com os colegas, reafirmando, assim, o que sugerem Jonhson (2009) e Vieira-Abrahão (2012, 2020), que sugerem que os professores podem se engajar em processos em que ocorrem a coconstrução e a transformação de suas práticas em sala de aula.

A colaboração entre os professores oportunizou também a eles um espaço de troca de ideias e experiências de práticas pedagógicas e, ao elaborarem planejamentos, tarefas e avaliações em colaboração, puderam compartilhar, uns com os outros, ideias e práticas pedagógicas de suas aulas, como apresentado no excerto a seguir, redigido pelos professores Teacher Z e James em uma de suas narrativas.

Para Teacher Z, trabalhar junto com James oportunizou-lhe compartilhar com o colega suas crenças sobre o processo de avaliar e como ela vê esse processo em suas aulas. A professora pontua que a avaliação precisa conduzir o professor a elaborar novas metas para serem alcançadas e, ainda, retomar pontos e refletir a respeito das experiências do aluno com o conhecimento, como ilustrado a seguir.

[06]

Teacher Compartilhei com o James a minha crença de que a avaliação é sobretudo AÇÃO, ou seja, é a partir dela que podemos propor novas metas, reforçar ou resgatar outras, retomar pontos, refletir sobre como as experiências dos alunos com o conhecimento formal podem ser analisadas, entre outras ações.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Teacher Z]

James, por sua vez, pontua que o trabalho em conjunto é significativo para ele e a possibilidade de ouvir o colega, durante as interações que tiveram, auxiliou-o no fazer pedagógico, uma vez que, segundo o professor, a escuta é uma característica essencial para o planejamento em conjunto.

[07]

James: Em primeiro lugar, ter alguém com quem possamos trocar, compartilhar ideias e sensações no momento de planejar é bastante significativo. Digo isto porque pude, primeiramente, ter a sensibilidade de escutar o meu par, escutá-la, e sentir o que é importante para ela no momento do planejamento. Juntos, tivemos a oportunidade de nos entender, e isso se deu por meio da nossa sensibilidade. Tal sensibilidade foi levada para o planejamento no momento em que pensamos e nos lembramos dos nossos alunos.

[Trecho de narrativa escrita pelo professor James]

Ainda, de acordo com James, a troca de experiências com a colega oportunizou momentos de questionamentos sobre os tipos de atividades que estavam sendo elaboradas e as possibilidades de usar essas atividades com os seus alunos, a partir das ideias compartilhadas durante as interações, conforme podemos observar no trecho a seguir.

[08]

James: Foi bastante interessante tomar conhecimento de como outro profissional pensa e busca elaborar suas atividades. A troca foi excelente e, juntos, conseguimos criar possibilidades de aulas bem legais para os nossos alunos. Considero que foi bastante motivador o fato de, no momento da elaboração de atividades, nos questionarmos com a seguinte frase: ‘E se tentarmos organizar a atividade X? Ou Y?’; ‘E se a gente organizasse isso ou aquilo?’; ‘E se a gente fizesse dessa ou daquela maneira...?’.

[Trecho de narrativa escrita pelo professor James]

Da mesma forma, nos trechos de narrativa a seguir, a professora Alexa explicita que a oportunidade de conversar com a colega sobre as suas práticas em sala de aula lhe trouxe novos olhares para seu fazer pedagógico, como, por exemplo, o fato de adequar as metodologias de ensino à BNCC (Brasil, 2017) em seu planejamento e de criar situações de uso da língua que vão além do ensino de vocabulário.

[09]

Alexa: Então, a oportunidade de trocar figurinhas com uma colega da mesma área trouxe novas perspectivas para o meu fazer pedagógico. Percebi que ela carrega também as mesmas ansiedades acerca do planejamento para as turmas dos anos iniciais e percebe, como eu, o tamanho do desafio metodológico para adequar os nossos planejamentos ao que preconiza a BNCC, principalmente no tocante às habilidades propostas neste documento que vão além do viés estritamente linguístico. Contudo, diferente de mim, percebi que a professora Karen busca criar situações didáticas em que o uso da língua é mais ostensivo do que o meu. Ela sempre tenta partir de um contexto que vai mais além do ensino de vocabulários, ela tenta aliar questões linguísticas com um texto de forma lúdica, às vezes me prendo muito em uma abordagem mais lexical.

[...]

Durante os planejamentos, ela foi bem metódica em considerar o passo a passo de como uma aula seria executada. Por exemplo, um dos fatores que ela considera primordial no planejamento de uma aula é considerar o tempo disponível para que alunos consigam realizar as atividades propostas. Apesar de considerar este fator em meus planejamentos, percebi que, diferente dela, não levo em conta como criar opções didáticas em situações que fogem à dinâmica recorrente de uma aula. Muitas vezes, planejo algo, mas não consigo executá-la devido a um fator alheio, como o atraso do professor que não consegue cumprir naquele dia específico a troca de turma e isso leva a diminuir o tempo da minha aula, ou a falta do material tanto do aluno quanto do material oferecido pela coordenação como xerox de atividades. Ela sempre tenta criar um plano B prevendo essas possibilidades. Percebi que isso ajuda para que a atenção do aluno não se disperse e nem gere indisciplina.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Para Alexa, compartilhar ideias com Karen a fez repensar em sua prática pedagógica, pontuando que, diferente dela, Karen busca usar a língua inglesa em sala de aula por meio de situações didáticas em que o uso da língua seja mais ostensivo, ou seja, que possibilitem aos alunos interagir mais por meio da LE. Ainda para a professora, a sua prática se baseia muito no aspecto lexical, diferindo-se, assim, de Karen, que busca trazer para o aluno atividades mais lúdicas e interativas.

Por fim, o compartilhamento de ideias com Karen levou Alexa a um aspecto diferente na questão do planejamento de aulas. Segundo Alexa, Karen busca abarcar, em seu plano, algumas possibilidades de intervenção caso algo não ocorra conforme o planejado, coisa que Alexa, por sua vez, não leva em consideração. Nesse sentido, podemos compreender, amparando-nos no que afirmam Nunan (1992b) e Bedran (2020), que a prática colaborativa entre docentes pode promover novas oportunidades de se planejar o processo de ensino e aprendizagem e,

ainda, de reconstrução da identidade dos docentes, levando em consideração as suas experiências.

## | **Palavras finais**

Pudemos perceber, por meio deste estudo, que o processo de formação docente pode ser eficaz por meio de práticas colaborativas entre professores que atuam em um mesmo contexto de ensino, como, por exemplo, o ensino de LIC.

Ao analisar os resultados obtidos por meio das narrativas dos professores, pudemos verificar que a colaboração entre eles trouxe importantes aspectos para a sua formação e prática pedagógica. Assim, ao trabalhar junto com outros professores, puderam expor suas opiniões e discutir aspectos pertinentes a seu contexto.

Entre as contribuições que a colaboração trouxe para o processo formativo dos professores, estão novas possibilidades para a prática docente, podendo mudar sua visão sobre o processo de ensino e aprendizagem com as crianças. Ainda, oportunizou possibilidades de mudanças e também de permanência de práticas pedagógicas, pois, além de sinalizarem mudanças em suas aulas, alguns professores também enfatizaram a manutenção de práticas pedagógicas que julgaram ser essenciais para eles. Por fim, pudemos perceber durante o processo colaborativo o compartilhamento de ideias e práticas pedagógicas, ou seja, os professores puderam vivenciar momentos de troca de ideias, emoções e também angústias com os colegas.

Com base nos dados aqui apresentados, convidamos, então, os professores de LIC a interagir com outros professores que trabalhem em diferentes contextos para que possam compartilhar suas experiências, suas dúvidas e suas certezas, de modo que possam apoiar suas decisões em trocas colaborativas e não apenas em suas crenças sobre como ensinar crianças.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (org.). **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ARAÚJO, M. A. F. de. **As práticas colaborativas e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública**. 2023. 300f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

ARAÚJO, M. A. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A educação linguística em língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo realizado com uma professora de uma escola pública de Goiânia. *In*: BARRETO, J. R. de O.; PESSOA, A. R. **O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 85-105.

AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.

BARBOSA, D. M. **O ensino de língua inglesa no ensino fundamental I da Rede Municipal de São Paulo**: um estudo da formação docente. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BEDRAN, P. F. Recursos tecnológicos e metodológicos no desenvolvimento de prática(s) reflexiva(s) em um contexto de formação de professores de língua com foco na (co)construção de conhecimento. *In*: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 37-71.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Base nacional curricular comum**: Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. **Hispania**, v. 77, p. 262-274, 1994.

BRUFFEE, K. A. **Collaborative learning**: higher education, interdependence, and the authority of knowledge. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CASSEMIRO, M. da S. Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural. *In*: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 99-124.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. F. T. **Teachers' professional knowledge landscape**. New York: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. F. T. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 93-110.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky – a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; LIMA, M. S. A pesquisa sobre a colaboração entre aprendizes de língua estrangeira em contextos presencial e virtual. *In*: ERHARDT, A. F. L. M. (org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 155-181.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

JOHNSTON, B. Collaborative teacher development. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 241-249.

LIMA, A. P. de. **Desenvolvimento profissional para professores de inglês para crianças no ensino fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

LINSE, B. T.; NUNAN, D. **Practical English language teaching**: young Learners. New York: McGraw-Hill Companies, 2005.

LONG, M.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis ao professor de língua inglesa para crianças. *In*: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 239-259.

NEWMAN, S.; LATIFI, A. Vygotsky, education, and teacher education. **Journal of Education for Teaching**, n. 47, p. 4-17, 2021.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992a.

NUNAN, D. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b.

OLIVEIRA, H. F. de. **Esculpindo a profissão professor**: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciados em Letras. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PORTO, C. V. **A colaboração no processo avaliativo**: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação de futuros professores de inglês. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, L. I. S. Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino regular público. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (org.). **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 149-184.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92, 1999.

TELLES, J. A. Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 13, n. 3, p. 251-262, 2000.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 341 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**. Londrina, n. 15/2, p. 457-480, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.