



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ANGELA VICTÓRIA RODRIGUES FERREIRA

**PRINCÍPIOS DE REGGIO EMILIA NO ENSINO DE INGLÊS: CAMINHOS PARA
UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA SENSÍVEL NAS INFÂNCIAS**

Campo Grande/MS

2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ANGELA VICTÓRIA RODRIGUES FERREIRA

**PRINCÍPIOS DE REGGIO EMILIA NO ENSINO DE INGLÊS: CAMINHOS PARA
UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA SENSÍVEL NAS INFÂNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: 2. Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

Campo Grande/MS

2026

R439p Ferreira, Angela Victória Rodrigues

Princípios de Reggio Emilia no ensino de inglês : caminhos para uma educação linguística sensível nas infâncias / Angela Victória Rodrigues Ferreira. – Campo Grande, MS: UEMS, 2026.

167 p.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino 2. Formação docente 3. Abordagens ativas
4. Infância I. Barros, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de II. Título

CDD 23. ed. - 420.71

ANGELA VICTÓRIA RODRIGUES FERREIRA

**PRINCÍPIOS DE REGGIO EMILIA NO ENSINO DE INGLÊS: CAMINHOS PARA
UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA SENSÍVEL NAS INFÂNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: 2. Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (Presidente)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Cristiane Schmidt (membro externo)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Profa. Dra. Natalina Sierra Ascêncio Costa (membro interno)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

A meu pai, José Roberto Ferreira,
Seu amor e ensinamentos sempre me guiarão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me sustentar em cada passo dessa caminhada.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, por sua escuta atenta, paciência e cuidado durante todo o processo.

À minha família, por sempre acreditar em mim. Em especial à minha avó, Escolástica Ferreira Guerra, pedagoga que me inspirou e influenciou na escolha de ser professora.

Ao meu esposo, pelo apoio incondicional, carinho e cuidado diário.

Aos professores participantes desta pesquisa, que gentilmente se dedicaram, confiaram no processo e compartilharam suas experiências.

À minha amiga Sabrina Sales Araújo, pelo incentivo constante, pelas trocas valiosas e por me inspirar, com sua trajetória acadêmica, a buscar qualificação e crescimento profissional.

Às colegas Ariadne Roque, pela parceria durante as disciplinas, textos e livros compartilhados e amizade, bem como à Alinny Moreira, que me auxiliou a enxergar a importância de olhar para a formação do professor. Também agradeço aos professores cujas disciplinas ampliaram meu repertório teórico e meu olhar acadêmico.

A criança tem cem linguagens,
cem mãos, cem pensamentos, cem
modos de pensar, de brincar e de
falar.

- Loris Malaguzzi

FERREIRA, ANGELA VICTÓRIA RODRIGUES. *Princípios de Reggio Emilia no Ensino de Inglês: Caminhos para uma Educação Linguística Sensível nas Infâncias*. 2026. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2026.

RESUMO: O ensino de línguas para crianças tem tido crescente destaque no atual contexto educacional, especialmente diante das demandas por metodologias que respeitem a infância e promovam práticas pedagógicas contextualizadas. Inserida no campo da Linguística Aplicada, esta dissertação tem como objetivo investigar em que medida os princípios fundamentais da abordagem Reggio Emilia podem contribuir para o ensino de Língua Inglesa a crianças em um curso de idiomas ofertado no contraturno de uma escola privada de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Especificamente, busca-se: (i) analisar de que forma as oficinas formativas com professores favoreceram transformações em suas práticas pedagógicas; e (ii) compreender as percepções desses docentes no que concerne à interação e ao engajamento das crianças na aplicação dos princípios da abordagem. A abordagem Reggio Emilia, originada no contexto do pós-guerra italiano, fundamenta-se em pilares como a centralidade da criança no processo de aprendizagem, o reconhecimento das múltiplas linguagens e a construção do conhecimento em contextos colaborativos. Tais princípios configuram um referencial fecundo para repensar o ensino de línguas, favorecendo práticas ativas, criativas e significativas. Do ponto de vista teórico, a pesquisa ancora-se em autores que discutem a abordagem Reggio Emilia (Edwards; Gandini; Forman, 2012), em estudos sobre o ensino de línguas para crianças e em referenciais da Linguística Aplicada que problematizam a formação docente e o papel das metodologias ativas no ensino de línguas (Paiva, 2019; Leffa, 2006; Almeida Filho, 2011). A metodologia adotada é qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação. Participaram do estudo professores de inglês formados em Letras que atuam no curso de idiomas da escola investigada. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados após um ciclo de oficinas formativas estruturadas nos princípios da abordagem Reggio Emilia, envolvendo estudo teórico, práticas com múltiplas linguagens e momentos de reflexão coletiva. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo, buscando evidenciar alterações nas estratégias de ensino e nas percepções docentes quanto à participação das crianças. Os resultados preliminares indicam maior consciência dos professores em relação à centralidade da criança e à necessidade de diversificação de recursos e estratégias no ensino de inglês, além de sinais de maior engajamento infantil em atividades que favorecem a exploração criativa e colaborativa. Esses achados contribuem para o campo da Linguística Aplicada ao oferecer subsídios teóricos e práticos para a formação de professores de inglês e para a inserção de abordagens ativas no ensino de línguas voltado à infância.

Palavras-chave: Reggio Emilia; Ensino de Inglês; Abordagens Ativas; Formação Docente; Infância.

FERREIRA, ANGELA VICTÓRIA RODRIGUES. *Principles of the Reggio Emilia Approach in English Language Teaching: Pathways to a Sensitive Language Education in Childhood*. 2026. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2026.

ABSTRACT: Language teaching for children has gained increasing prominence in the contemporary educational context, especially in response to the demand for methodologies that respect childhood and promote contextualized pedagogical practices. Situated within the field of Applied Linguistics, this dissertation aims to investigate the extent to which the fundamental principles of the Reggio Emilia approach can contribute to the teaching of English to children in a language course offered in the extracurricular period of a private school in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Specifically, it seeks to: (i) analyze how formative workshops with teachers fostered transformations in their pedagogical practices; and (ii) understand these teachers' perceptions regarding children's interaction and engagement in the application of the approach's principles. The Reggio Emilia approach, which emerged in the Italian post-war context, is grounded in pillars such as the centrality of the child in the learning process, the recognition of multiple languages, and the construction of knowledge in collaborative contexts. These principles constitute a fruitful framework for rethinking language teaching, favoring active, creative, and meaningful practices. From a theoretical perspective, the study is anchored in authors who discuss the Reggio Emilia approach (Edwards; Gandini; Forman, 2012), in research on language teaching for children, and in Applied Linguistics frameworks that problematize teacher education and the role of active methodologies in language teaching (Paiva, 2019; Leffa, 2006; Almeida Filho, 2011). The methodology adopted is qualitative, with a research-action design. The study involved English teachers with degrees in Languages who work in the language course of the investigated school. Data collection was carried out through questionnaires applied after a cycle of formative workshops structured on the principles of the Reggio Emilia approach, involving theoretical study, practices with multiple languages, and collective reflection. The responses were submitted to content analysis, seeking to highlight changes in teaching strategies and in teachers' perceptions regarding children's participation. Preliminary results indicate greater teacher awareness of the centrality of the child and the need to diversify resources and strategies in English teaching, as well as signs of greater child engagement in activities that encourage creative and collaborative exploration. These findings contribute to the field of Applied Linguistics by offering theoretical and practical support for English teacher education and for the integration of active approaches in language teaching for children.

Keywords: Reggio Emilia; English Language Teaching; Active Approaches; Teacher Education; Childhood.

Sumário

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO 1 – A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO | 19 |
| 1.1 Histórico da abordagem Reggio Emilia..... | 19 |
| 1.2 Princípios e fundamentos da abordagem Reggio Emilia..... | 23 |
| 1.3 A abordagem Reggio Emilia: desenvolvimento cognitivo-linguístico e o ensino de língua inglesa..... | 30 |
| 1.4 Formação de professores de inglês e ensino..... | 35 |
| CAPÍTULO 2 – ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO | 40 |
| 2.1 O ensino de língua inglesa no Brasil: panorama e desafios | 40 |
| 2.2 O papel do professor no ensino de língua inglesa: desafios e práticas pedagógicas | 43 |
| 2.3 A influência de abordagens pedagógicas e das metodologias ativas no ensino de língua inglesa..... | 46 |
| 2.4 A escola privada como contexto educacional: características e desafios em Campo Grande/MS..... | 51 |
| CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS | 54 |
| 3.1 Contexto da pesquisa: espaço, participantes e corpus de análise | 57 |
| 3.2 Instrumentos, procedimentos de coleta e análise de dados | 60 |
| 3.3 As oficinas e as limitações da pesquisa | 62 |
| CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS | 72 |
| 4.1 Valorização das múltiplas linguagens e escuta ativa | 72 |
| 4.2 O professor como facilitador, fortalecimento da autonomia infantil..... | 77 |
| 4.3 Espaço como terceiro educador, planejamento e projetos..... | 81 |
| 4.4 Documentação, família-escola e práticas pedagógicas emergentes | 90 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 102 |
| APÊNDICE A | 112 |

| | |
|--|------------|
| QUESTIONÁRIOS ESTRUTURADOS PRÉ E PÓS-OFICINAS FORMATIVAS..... | 112 |
| APÊNDICE B..... | 119 |
| ANEXO I..... | 122 |
| ANEXO II..... | 127 |
| ANEXO III..... | 135 |
| ANEXO IV..... | 137 |
| ANEXO V..... | 139 |
| ANEXO VII..... | 145 |
| ANEXO VIII..... | 147 |
| ANEXO IX..... | 150 |
| ANEXO X..... | 155 |

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas para crianças, em especial da língua inglesa, tem se consolidado como uma demanda significativa no cenário educacional contemporâneo, tanto no Brasil quanto em outros contextos. Esse movimento relaciona-se à mundialização da comunicação, à globalização da economia e à intensificação dos fluxos culturais e sociais, fatores que contribuem para a consolidação do inglês como língua franca e ampliam sua relevância em práticas sociais diversas (Megale, 2019).

Nesse contexto, a aprendizagem de uma língua adicional passa a ser cada vez mais valorizada desde a infância, sendo compreendida como um elemento que pode favorecer a participação social, o desenvolvimento acadêmico e a ampliação das possibilidades de interação ao longo da vida escolar.

A inserção da língua inglesa nos primeiros anos de escolarização tem se expandido de forma expressiva, impulsionada pela crença de que o contato precoce com a língua favorece processos de aprendizagem mais consistentes e pode contribuir para o desempenho linguístico nos anos posteriores (Brown, 2001; Lemes, 2019; Silva, 2016 *apud* Santos, 2020), bem como pelo interesse das famílias em ampliar oportunidades acadêmicas e profissionais futuras. Tal cenário tem fomentado o crescimento de escolas bilíngues, programas de internacionalização em instituições regulares e cursos de idiomas voltados ao público infantil (Tonelli, 2017).

No estado de Mato Grosso do Sul, observa-se igualmente um aumento significativo desse tipo de oferta, ainda que, em muitos casos, prevaleçam motivações de caráter mercadológico em detrimento de reflexões pedagógicas mais aprofundadas.

Apesar desse avanço, a presença da língua inglesa nos anos iniciais da escolarização não ocorre sem tensões. Por um lado, a valorização social do inglês frequentemente se associa a uma lógica mercantil, na qual a criança é concebida como investimento a ser realizado desde a primeira infância (Silva; Carvalho, 2018). Essa perspectiva pode reforçar desigualdades sociais e educacionais, além de sustentar concepções monolíngues e instrumentais de língua (Megale, 2019).

Por outro lado, evidenciam-se lacunas importantes na formação de professores que atuam com crianças. Os cursos de Licenciatura em Letras, tradicionalmente responsáveis pela formação de docentes de língua inglesa, nem sempre contemplam de modo sistemático as especificidades da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Colombo; Consolo, 2017; Ávila; Tonelli, 2018 *apud* Correa; Koerner, 2025). Como consequência, muitos professores relatam dificuldades em articular seus conhecimentos linguísticos às demandas pedagógicas da infância, recorrendo a adaptações intuitivas e carecendo de orientações

metodológicas mais consistentes para esse contexto (Rossi; Tonelli, 2021). É nesse cenário que se insere a presente pesquisa.

A trajetória da pesquisadora, marcada pela atuação como professora de língua inglesa e, posteriormente, como coordenadora de internacionalização em uma escola privada que passou a adotar a abordagem Reggio Emilia, doravante RE, recentemente (cerca de quatro anos), na Educação Infantil, deixando de aplicar práticas pedagógicas tradicionais de ensino e alfabetização, que aplicava há mais de 20 anos, – em outros segmentos ainda são sustentadas, mas que aos poucos estão sendo revistas. Assim, essa articulação despertou o interesse em articular conhecimentos das áreas de Letras e Pedagogia.

Nesse sentido, a vivência da pesquisadora nesse contexto evidenciou um contraste entre práticas tradicionais de ensino de inglês ofertadas no contraturno escolar e concepções de infância que reconhecem a criança como sujeito ativo, criativo e participante do processo educativo. Tal percepção suscitou reflexões sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades da infância e alinhadas a perspectivas contemporâneas de educação linguística.

Dessa maneira, a abordagem Reggio Emilia apresenta-se como um referencial pedagógico relevante para problematizar o ensino de línguas na infância. Compreendida como uma filosofia educacional situada e construída a partir das relações e dos contextos em que se desenvolve, essa abordagem valoriza a centralidade da criança, a escuta atenta, o trabalho colaborativo e a construção do conhecimento por meio de diferentes formas de expressão.

Ao ser articulada ao ensino de língua inglesa, tal perspectiva permite repensar práticas ainda fortemente marcadas pela repetição e pela centralidade do professor, favorecendo experiências de aprendizagem mais significativas, criativas e contextualizadas. Desse modo, a presente pesquisa busca contribuir para o campo da Linguística Aplicada, ao investigar de que maneira princípios da RE podem dialogar com a formação docente e com o ensino de inglês voltado à infância.

Diante desse cenário, o presente trabalho visa compreender de que modo a articulação de princípios da abordagem Reggio Emilia, desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação, pode favorecer processos de reflexão e de transformação das práticas pedagógicas de professores de língua inglesa que atuam com crianças, contribuindo para uma educação linguística mais sensível e significativa na infância.

Com base nisso, o objetivo geral do estudo consiste em **investigar em que medida os princípios da abordagem Reggio Emilia podem contribuir para o ensino de língua inglesa**

a crianças em cursos de idiomas ofertados no contraturno de uma escola privada localizada em Campo Grande/MS.

Para responder a esse objetivo, tem-se os objetivos específicos: i. analisar como as oficinas formativas favoreceram mudanças nas práticas pedagógicas dos professores participantes e; ii. examinar as percepções dos docentes acerca da interação e do engajamento das crianças durante a aplicação dos princípios da abordagem.

A relevância dessa pesquisa está relacionada, sobretudo, às lacunas ainda existentes na formação de professores de língua inglesa que atuam com crianças, um campo marcado pela expansão da oferta e, ao mesmo tempo, pela ausência de preparação pedagógica específica para esse público.

A fim de atingir os objetivos propostos, no **primeiro capítulo** dessa dissertação, discute-se a RE a partir de seu contexto histórico, de seus fundamentos éticos, políticos e estéticos e de suas possíveis contribuições para a educação contemporânea. Partindo do surgimento da experiência reggiana no pós-guerra italiano, evidencia-se como a proposta se constrói coletivamente, ancorada na defesa dos direitos da criança e na concepção da infância como tempo de produção cultural, intelectual e social.

Ao longo do capítulo, são apresentados princípios centrais da abordagem, como a imagem da criança potente e protagonista, a valorização de múltiplas linguagens, a escuta sensível, a documentação pedagógica, o ambiente como terceiro educador, o trabalho por projetos e a participação ativa das famílias, compreendidos não como técnicas isoladas, mas como elementos interdependentes de uma filosofia educativa em constante construção.

Em diálogo com referenciais da Linguística Aplicada (LA) e da educação linguística, o capítulo estabelece aproximações entre esses princípios e o ensino de língua inglesa na infância, problematizando perspectivas instrumentalistas e defendendo práticas que integrem a linguagem, cognição, interação social e experiência cultural. Por fim, são apresentadas possibilidades de operacionalização dos princípios reggianos no contexto específico do ensino de inglês, reconhecendo limites, mediações e desafios, bem como a centralidade da formação docente e da prática reflexiva para a construção de uma educação linguística sensível às infâncias.

Adiante, o **segundo capítulo** dedica-se à contextualização do ensino de língua inglesa no Brasil, com especial atenção ao ensino voltado às infâncias e às condições em que esse trabalho tem se desenvolvido no cenário educacional contemporâneo. Inicialmente, discute-se o percurso histórico do ensino de línguas no país, evidenciando como fatores políticos,

econômicos e sociais influenciaram a valorização do inglês e a consolidação de práticas pedagógicas que, em muitos contextos, ainda permanecem marcadas por uma visão instrumental e estrutural da língua.

Em diálogo com estudos recentes da LA, como os de Megale (2019) e Tonelli (2022), o capítulo problematiza a noção de “ensino de inglês para crianças” e adota a perspectiva da educação linguística na infância, compreendendo a língua como prática social e espaço de construção de sentidos, identidades e relações.

Na sequência, o capítulo volta-se ao papel do professor de língua inglesa, discutindo desafios enfrentados na prática pedagógica, especialmente no que se refere à formação docente, às crenças sobre ensino e aprendizagem e à necessidade de uma postura crítico-reflexiva. A partir de referenciais da Linguística Aplicada, especialmente aqueles que discutem formação docente, crenças e prática reflexiva (Almeida Filho, 2011; Barcelos, 2004; Leffa, 2006; Paiva, 2019), o professor é concebido como pesquisador de sua própria prática, mediador de experiências significativas e agente de transformação no contexto educativo, o que dialoga diretamente com os princípios da abordagem Reggio Emilia.

O capítulo também analisa a influência das abordagens pedagógicas e das metodologias ativas no ensino de língua inglesa, situando-as em um cenário marcado pelo ecletismo metodológico e pelo deslocamento progressivo de modelos prescritivos para perspectivas pós-método. Nesse percurso, são discutidas propostas como a abordagem comunicativa, o trabalho com projetos, as multimodalidades, o *storytelling* e outras práticas que convergem com a valorização do protagonismo infantil, da interação e das múltiplas linguagens, elementos centrais tanto na educação linguística quanto na pedagogia reggiana.

Por fim, o capítulo contextualiza o lócus da pesquisa, abordando as especificidades da escola privada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e as tensões que atravessam o ensino de inglês nesse espaço, marcado simultaneamente por possibilidades de inovação pedagógica e por fortes pressões mercadológicas. Ao discutir a educação bilíngue de prestígio, as desigualdades de acesso e as contradições institucionais presentes no contexto investigado, o capítulo constrói o pano de fundo necessário para compreender as escolhas metodológicas da pesquisa e as análises desenvolvidas nos capítulos subsequentes.

No **terceiro capítulo**, são apresentados os aspectos metodológicos que orientam o desenvolvimento desta pesquisa. Ancorada em uma perspectiva qualitativa e conduzida sob a abordagem da pesquisa-ação, a investigação parte do pressuposto de que a produção de

conhecimento não se dissocia da intervenção no contexto investigado, mas se constrói de forma processual, colaborativa e reflexiva, em diálogo constante com a prática pedagógica.

O capítulo descreve o lócus da pesquisa, realizado em um curso de língua inglesa ofertado no contraturno de uma escola privada localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, bem como os participantes do estudo. A pesquisa contou com a participação de quatro (4) professores de língua inglesa que atuam com crianças nesse contexto educacional. Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos e com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018), os participantes foram identificados ao longo do trabalho por meio de nomes fictícios, de modo a preservar sua identidade e garantir a confidencialidade das informações produzidas.

São apresentadas, ainda, informações relativas ao perfil formativo e profissional dos docentes, considerando aspectos como experiência no ensino de língua inglesa para crianças, formação inicial e continuada e inserção institucional, com o objetivo de situar as práticas pedagógicas analisadas ao longo da investigação.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o capítulo detalha o desenvolvimento de oficinas formativas realizadas com os professores participantes, concebidas como espaços de estudo, reflexão e experimentação pedagógica. Essas oficinas tiveram como eixo a abordagem de Reggio Emilia e buscaram promover o diálogo entre seus princípios e as práticas de ensino de língua inglesa desenvolvidas pelos docentes.

O corpus principal da pesquisa é constituído por questionários semiestruturados respondidos pelos participantes, aplicados antes e depois das oficinas formativas. Os questionários pré-oficina tiveram como finalidade identificar concepções, expectativas e práticas docentes relacionadas ao ensino de língua inglesa e ao conhecimento prévio sobre a abordagem de Reggio Emilia. Já os questionários pós-oficina buscaram compreender os processos de reflexão, apropriação e ressignificação das práticas pedagógicas a partir das discussões e experiências vivenciadas ao longo do percurso formativo.

Além dos questionários, a produção de dados envolveu registros reflexivos, observações das práticas pedagógicas e momentos de diálogo com os participantes. Esses instrumentos foram compreendidos não apenas como procedimentos de coleta de dados, mas também como dispositivos formativos, em consonância com a perspectiva da pesquisa-ação e com a proposta de construção conjunta do conhecimento. A análise desse material foi realizada de forma sistemática e interpretativa, considerando os objetivos da pesquisa, os referenciais teóricos que

a fundamentam e os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas ao longo do percurso formativo.

Por fim, o capítulo apresenta os procedimentos de organização e análise dos dados, fundamentados em uma perspectiva interpretativista, que privilegia a compreensão dos sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas e às experiências vivenciadas ao longo do processo investigativo.

O **quarto capítulo** analisa os dados produzidos ao longo do ciclo de oficinas formativas, articulando questionários pré e pós-oficina, registros reflexivos e relatos de implementação das propostas nas aulas de língua inglesa. A análise é organizada em eixos temáticos que dialogam diretamente com os princípios da RE e com a perspectiva da educação linguística na infância: as múltiplas linguagens e a escuta pedagógica; o papel do professor e a autonomia infantil; o espaço, o planejamento e o trabalho com projetos como estruturantes da prática pedagógica.

No primeiro eixo analítico, são discutidas as noções de múltiplas linguagens e de pedagogia da escuta, abordadas nas Oficinas 1 e 2, considerando suas implicações para o ensino de língua inglesa na infância. O foco recai sobre como essas noções tensionam concepções tradicionais de linguagem e ampliam as possibilidades de uso da língua inglesa como meio de expressão, interação e investigação no cotidiano escolar.

O segundo eixo, ancorado nas discussões e vivências da Oficina 3, volta-se ao papel do professor no processo educativo e às formas de construção da autonomia infantil. A análise considera a relação professor-criança, as práticas de mediação pedagógica e o lugar da experiência, da investigação e das múltiplas linguagens na organização das propostas didáticas.

O terceiro eixo analítico concentra-se nas Oficinas 4, 5 e 6 e discute o espaço educativo, o planejamento pedagógico e o trabalho com projetos no ensino de língua inglesa. Nesse eixo, o capítulo aborda o ambiente como terceiro educador, a noção de *progettazione* e o trabalho com projetos como perspectivas que permitem articular escuta, participação infantil e experiências linguísticas contextualizadas.

Na sequência, o capítulo amplia o olhar analítico ao contemplar as Oficinas 7, 8 e 9, dedicadas à documentação pedagógica, à relação família-escola e às metodologias de ensino. São discutidas as concepções de documentação como prática de registro, interpretação e comunicação dos processos de aprendizagem, bem como as formas de participação das famílias no contexto do ensino de língua inglesa para crianças.

Enfim, o capítulo analisa as metodologias de ensino mobilizadas pelos professores, situando-as no campo das metodologias ativas e das abordagens pós-método, em diálogo com a abordagem Reggio Emilia e com os pressupostos da educação linguística na infância.

Por fim, a seção das **considerações finais** discute as contribuições teóricas e formativas da pesquisa, especialmente no que se refere à aproximação entre a abordagem de Reggio Emilia, a Linguística Aplicada e o ensino de línguas na infância, campo ainda em consolidação no contexto brasileiro. Nesse sentido, reflete-se sobre o potencial da pesquisa-ação como metodologia formativa, capaz de promover espaços de escuta, reflexão e investigação da prática docente, valorizando os saberes já constituídos pelos professores e favorecendo processos de ressignificação pedagógica situados.

Além disso, a seção final aborda os limites da pesquisa, considerando o recorte contextual e o número de participantes, e aponta possíveis desdobramentos para investigações futuras, tanto no âmbito da formação de professores de língua inglesa para crianças quanto na ampliação do diálogo entre a abordagem de Reggio Emilia e outros contextos educacionais.

CAPÍTULO 1 – A ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

1.1 Histórico da abordagem Reggio Emilia

A abordagem de Reggio Emilia tem origem na cidade italiana que lhe dá nome, localizada no norte da Itália, e emerge de um contexto histórico, social e político marcado pela reconstrução do pós-guerra. A partir da década de 1990, a cidade passa a ganhar projeção internacional, sobretudo após uma publicação em uma revista norte-americana reconhecer a escola de educação infantil coordenada por Loris Malaguzzi como uma das melhores do mundo, chamando a atenção da comunidade educacional para uma experiência pedagógica até então pouco conhecida fora da Itália.

Loris Malaguzzi formou-se em Pedagogia na década de 1940, na Universidade de Urbino, instituição pública situada nas proximidades de Roma, e iniciou sua trajetória docente em municípios da província de Reggio Emilia. Mais do que um educador no sentido estrito, Malaguzzi era um intelectual de interesses múltiplos, transitava entre a educação, a arte, o teatro e a política, participava ativamente de encontros pedagógicos europeus e demonstrava profundo interesse em compreender como a educação se organizava em diferentes contextos ao redor do mundo. Essa postura curiosa, aberta e sensível às questões sociais viria a marcar de forma decisiva a concepção pedagógica que se desenvolveria posteriormente em Reggio Emilia.

Foi nesse contexto que Malaguzzi tomou conhecimento de um movimento iniciado em 1946, no imediato pós-guerra, quando famílias da região de Reggio Emilia passaram a se organizar coletivamente para construir uma escola para suas crianças a partir dos escombros deixados pela destruição do conflito. Sensibilizado por essa iniciativa, que articulava educação, participação comunitária e reconstrução social, Malaguzzi decidiu aproximar-se do grupo e conhecer de perto a experiência em curso. Segundo relato divulgado pela revista *Desafios da Educação* (2020), ao deslocar-se até o local onde a escola estava sendo construída, Malaguzzi deparou-se com uma cena emblemática desse processo coletivo:

Ao pedalar até o local onde as famílias construía a escola, em 1946, encontrou duas mulheres martelando de forma obstinada o cimento velho dos tijolos retirados de casas bombardeadas. Malaguzzi pôde confirmar que, de fato, construía-se uma escola com as sobras da guerra – e sem interferência de engenheiros, governantes ou burocratas.

Ao longo de sua trajetória, Loris Malaguzzi esteve diretamente envolvido em diferentes iniciativas de cunho social e educativo, atuando na criação de escolas de campo, na produção de textos voltados à educação, na participação em organismos internacionais, como a UNESCO, entre outros projetos (Ivo, 2023).

Esse engajamento evidencia que sua atuação ultrapassava os limites da sala de aula, sendo orientada por uma preocupação constante com questões sociais, especialmente aquelas que atravessavam grupos historicamente marginalizados. Nesse percurso, destaca-se sua defesa dos direitos das crianças e o reconhecimento da infância como uma etapa potente da vida, marcada pela capacidade de pensar, criar, expressar-se e participar ativamente dos processos sociais e educativos.

No cenário pós-guerra em Reggio Emilia, esse compromisso ético e político materializou-se de forma coletiva. Homens e mulheres engajaram-se, de maneira autônoma e sem incentivos governamentais, na construção de uma escola a partir dos escombros deixados pelo conflito. Essa mobilização comunitária resultou não apenas na criação da primeira escola, mas na fundação de outras sete instituições organizadas sob o mesmo modelo, todas administradas pelas próprias famílias e localizadas em bairros periféricos do município. Como afirmam os moradores de Villa Cella, em 1945, em um relato que sintetiza o espírito desse movimento: “Construímos os muros desta escola juntos, homens e mulheres, porque queríamos que fosse novo e diferente para nossas crianças” (*Reggio Children*, 2024).

Nos primeiros momentos de funcionamento dessas escolas, a comunidade escolar deparou-se com uma questão central relacionada à linguagem. Malaguzzi e os demais envolvidos perceberam que as crianças apresentavam dificuldades de adaptação ao italiano considerado oficial, uma vez que, ao longo de gerações, as famílias utilizavam predominantemente o dialeto local em suas interações cotidianas. Diante desse cenário, optou-se por convocar a participação das famílias no processo educativo, reconhecendo seus saberes linguísticos e culturais. Conforme apontam Rodrigues Junior *et al.* (2021, p. 10):

Juntamente com pessoas da comunidade ele percebeu que as crianças estavam com dificuldade para se adaptar à língua oficial italiana, pois as famílias usavam somente o dialeto local por várias gerações, sentindo a necessidade de pedir ajuda aos pais, que muito prestativos e contrariando todos os padrões tradicionais da época, contribuíram no aprendizado dos filhos. Nasce, assim, a pedagogia de Malaguzzi.

A decisão de recorrer inicialmente às famílias, e não ao corpo docente local, relaciona-se ao perfil dos professores que atuavam naquele período. Em sua maioria, tratava-se de profissionais formados em instituições de ensino de orientação católica, cujas práticas

pedagógicas eram marcadamente conservadoras. Essas práticas frequentemente desconsideravam a pluralidade linguística das crianças, exigindo o uso do italiano formal e padronizado, em detrimento dos falares regionais que constituíam o repertório linguístico dos estudantes.

Esse posicionamento pedagógico encontra respaldo no contexto histórico italiano, pois o país caracteriza-se por ampla diversidade geográfica e linguística, na qual os dialetos regionais ocupam lugar central na constituição identitária de seus falantes. Contudo, durante o regime fascista (1922-1943), instaurou-se uma política de uniformização cultural e linguística, que determinava a veiculação exclusiva do italiano de prestígio nos meios de comunicação e no sistema educacional. Tal política contribuiu para a marginalização das variedades linguísticas locais e para a consolidação de uma visão homogênea de língua.

Nesse sentido, esse cenário apresenta aproximações com o contexto brasileiro durante o Estado Novo (1930-1945), quando a política de nacionalização promovida por Getúlio Vargas instituiu o português como único idioma legítimo nos espaços públicos e escolares. À luz das discussões contemporâneas, é possível compreender que aqueles educadores – enquanto sujeitos históricos – reproduziam uma concepção monoglóssica de língua, fortemente influenciada pelas ideologias linguísticas de seu tempo.

Em contrapartida, Megale (2015, p. 10), ao dialogar com estudos de García (2009), destaca a necessidade de repensar as noções de bilinguismo e de sujeito bilíngue a partir de uma visão heteroglóssica, na qual as línguas não são concebidas como sistemas estanques, mas como repertórios que se entrelaçam na constituição do sujeito:

A autora propõe que as noções de indivíduo bilíngue e, conseqüentemente de bilinguismo, sejam reconsideradas a partir de uma visão heteroglóssica, que não vê essas línguas como separadas completamente, mas sim considerando que o sujeito se constitui na imbricação de ambas (García, 2009 *apud* Megale, 2015, p. 10).

No contexto analisado, a não valorização das variedades linguísticas locais acabava por afastar as crianças do processo educativo, ao buscar substituir uma língua por outra, desconsiderando que ambas participam da construção da identidade e da experiência do sujeito.

A proposta que emerge com a abordagem Reggio Emilia caminha na direção oposta, ao defender a criação de ambientes ricos em múltiplas linguagens, nos quais a criança possa mobilizar todo o seu repertório linguístico, expressivo e cultural no processo de aprendizagem.

Desse modo, o surgimento da abordagem Reggio Emilia inscreve-se em um contexto que dialoga diretamente com a presente pesquisa. Assim como no cenário investigado neste

estudo, trata-se de um ambiente educacional historicamente marcado por práticas tradicionais, mas que, ao longo do tempo, passa a abrir-se à possibilidade de propostas pedagógicas menos conservadoras. Tal movimento exige um olhar atento e reflexivo sobre a prática docente, sobre as concepções de linguagem e de infância que a sustentam e sobre os caminhos possíveis para a construção de uma educação linguística mais sensível, plural e humana.

Inserido nos debates educacionais de seu tempo, Loris Malaguzzi construiu sua proposta pedagógica a partir de um diálogo constante com diferentes correntes teóricas e autores que problematizavam os modos de ensinar e aprender. Seu pensamento articula contribuições do sociointeracionismo de Vygotsky, ao compreender a aprendizagem como processo mediado socialmente; do construtivismo de Piaget, que concebe o conhecimento como construção ativa do sujeito; das proposições de Maria Montessori, especialmente no que se refere à organização do espaço e ao incentivo à autonomia infantil; e das ideias de Rosa Agazzi, que valorizam a rotina e o uso de materiais do cotidiano como elementos educativos.

Somam-se a essas influências os pressupostos de Froebel, ao reconhecer a natureza como componente formativo, as reflexões de John Dewey sobre o conhecimento construído pela experiência e pela reflexão, e, posteriormente, a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner (Ivo, 2023, p. 10-11). Essas referências, longe de constituírem um ecletismo teórico acrítico, sustentam uma concepção de educação marcada pela escuta, pela investigação e pela centralidade da criança.

Após um período em Roma, em 1951, dedicado ao estudo da Psicologia, Malaguzzi retorna a Reggio Emilia para reassumir suas atividades como pedagogo e psicólogo no Centro Médico Psicopedagógico da cidade, instituição fundada por ele e voltada ao acompanhamento do desenvolvimento infantil. Esse retorno marca uma fase de consolidação de seu trabalho no município, que ganha maior expressão a partir de 1963, com a inauguração da primeira pré-escola pública.

Nesse contexto, Malaguzzi atua como colaborador dos projetos educativos implementados nessas e em outras escolas que surgiriam posteriormente, ampliando o alcance e a consistência da experiência pedagógica que viria a ser reconhecida internacionalmente.

Em janeiro de 1994, três anos após a publicação da revista *Newsweek* que conferiu notoriedade mundial à experiência de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi falece. No mesmo ano, é criado o Centro Internacional para a Defesa e Promoção dos Direitos e Potenciais das Crianças, denominado *Reggio Children*, com o objetivo de dar continuidade e visibilidade aos princípios que orientaram sua trajetória. Em 2011, é fundada a *Fondazione Reggio Children* –

Centro Loris Malaguzzi, instituição dedicada à ampliação das pesquisas e à difusão de uma educação de qualidade em Reggio Emilia e em diferentes contextos ao redor do mundo, orientada pelos pilares da pesquisa, da internacionalidade e da solidariedade.

1.2 Princípios e fundamentos da abordagem Reggio Emilia

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia, concebida por Loris Malaguzzi e construída ao longo de décadas na cidade italiana que lhe dá nome, como já mencionado, organiza-se a partir de um conjunto de princípios profundamente interligados, que configuram mais do que um conjunto de procedimentos pedagógicos: constituem uma filosofia educativa.

Esses princípios expressam uma visão ética, política e estética de educação comprometida com a escuta, a participação, a investigação e o protagonismo infantil. Por essa razão, a RE não se apresenta como um método passível de aplicação técnica ou reprodução em diferentes contextos, mas como uma abordagem que rejeita prescrições universais e se constrói a partir da realidade específica de cada comunidade educativa, tendo a criança como centro do processo.

A compreensão de criança, infância e educação que sustenta essa abordagem dialoga com o reconhecimento histórico da infância como categoria social. Conforme analisa Philippe Ariès em *História social da criança e da família* (1986), as concepções contemporâneas de infância são resultado de uma construção histórica situada na modernidade.

A partir do final do século XVII, com o fortalecimento da burguesia, observa-se uma separação progressiva entre os mundos infantil e adulto, impulsionada, entre outros fatores, pela gradual extinção do trabalho infantil – comum na Idade Média – e pela institucionalização da escolarização. Nesse processo, a escola passa a atender aos interesses da sociedade burguesa, distinguindo o conhecimento clássico, reservado às elites, do conhecimento popular, associado à formação da força de trabalho.

É nesse contexto que a valorização da infância e a constituição da chamada “classe de idade” se consolidam, acompanhadas da centralidade da família como espaço privilegiado de socialização e afeto (Ariès, 1986). Trata-se de um marco histórico importante, pois redefine a posição da criança na sociedade, reconhecendo-a como sujeito digno de cuidado e atenção, ainda que, naquele momento, tal reconhecimento estivesse restrito a determinados grupos sociais.

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia ressignifica esse reconhecimento histórico ao afirmá-lo a partir de uma perspectiva democrática, que defende o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade. No entanto, esse direito permanece, em muitos contextos, como um ideal ainda distante de sua plena concretização, sobretudo em países marcados por profundas desigualdades sociais, como aqueles situados no Sul Global.

Ao se opor a concepções assistencialistas ou meramente preparatórias da educação infantil, a experiência de Reggio Emilia não se propõe como modelo universal ou solução imediata, mas como um horizonte ético e pedagógico de esperança, capaz de inspirar reflexões e deslocamentos nas práticas educativas.

Nessa perspectiva, a infância é compreendida como tempo de produção cultural, intelectual e relacional, no qual a criança é reconhecida como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem. Princípios como a escuta, a participação e a investigação constituem, assim, fundamentos centrais do aprender e do conviver, orientando práticas pedagógicas que reconhecem as crianças como produtoras de sentidos e conhecimentos (Rinaldi, 2006; Malaguzzi, 1993).

De acordo com Hoyuelos (2012, *apud* Silva; Carvalho, 2018, p. 50), a pedagogia malaguzziana sustenta-se em três princípios éticos fundamentais: a concepção de criança, a ampliação do acesso e das oportunidades educativas e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos históricos e culturais. Conceber a criança como sujeito potente, ativo, competente e protagonista de sua aprendizagem implica romper com visões tradicionais que a entendem como ser incompleto, dependente ou em constante preparação para o futuro.

Tal deslocamento convoca, necessariamente, a revisão de práticas pedagógicas excessivamente expositivas, centradas no adulto e na figura do professor como detentor exclusivo do saber, abrindo espaço para uma educação que valoriza a escuta, a autonomia e a participação infantil.

Olhar a infância a partir da perspectiva reggiana implica uma mudança profunda no modo como o adulto compreende a criança e organiza a experiência educativa. Ao colocar a criança no centro do processo, a abordagem de Reggio Emilia redefine os tempos, os espaços e as práticas escolares, ampliando as oportunidades de aprendizagem a partir dos interesses, das curiosidades e das singularidades infantis.

Nesse sentido, não se trata apenas de garantir direitos já reconhecidos no campo jurídico e social, mas de assumir uma compreensão ampliada dos direitos da infância, que reconhece a criança como sujeito cultural, histórico e expressivo.

A pedagogia RE afirma o direito da criança de se expressar por meio de suas múltiplas linguagens – no brincar, no cantar, no desenhar, no movimentar-se, no falar, no silenciar ou até no isolar-se – compreendendo essas manifestações como formas legítimas de participação, aprendizagem e produção de sentidos.

Esse princípio é poeticamente expresso no poema *A criança é feita de cem* (Malaguzzi, 2016, p. 10), que reforça a ideia de que “a criança tem cem linguagens, e depois cem, cem, cem”, ao mesmo tempo em que denuncia a tendência da escola tradicional de reduzir essa diversidade expressiva ao uso restrito da linguagem verbal oral e escrita (Machado; Nogueira; Souza, 2022).

Ao limitar as linguagens da criança, limita-se também o exercício de seus direitos, evidenciando o caráter político dessa concepção pedagógica, conforme explicitam Rinaldi e Piccinini:

a teoria das cem linguagens é, acima de tudo, uma teoria política e cultural. É uma teoria que enaltece o valor da pluralidade, das diferenças e do diálogo entre as diferenças. É uma teoria que tem o pluralismo como ponto inicial para todas as discussões acerca de qualidade e democracia. As autoras lembram que quando a teoria teve início, falar de cem línguas, em um tempo em que um ínfimo número de línguas exercia domínio cultural, era falar do direito de conceder voz e linguagem àqueles que não eram tampouco reconhecidos como detentores de uma linguagem (Rinaldi; Piccinini, 2016, *apud* Pereira, 2021, p. 11).

Ao afirmar o direito das crianças a múltiplas formas de expressão e ao reconhecer a pluralidade como princípio ético e político, a teoria das cem linguagens exige uma prática pedagógica fundamentada na escuta ativa. Isso porque, se cada linguagem – verbal, corporal, artística, científica ou simbólica – é legitimada cultural e historicamente, cabe ao educador desenvolver a capacidade de ouvir não apenas as palavras ditas, mas também os gestos, os silêncios, as hipóteses e as narrativas que atravessam o cotidiano infantil, garantindo, assim, uma participação efetivamente democrática.

Escutar ativamente, nesse sentido, não se configura apenas como uma técnica pedagógica, mas como uma atitude ética. Trata-se de uma escuta sensível e intencional, que ultrapassa a simples audição e envolve acolhimento, atenção, respeito, curiosidade e disposição para compreender a criança em sua totalidade.

Para Rinaldi (2014, *apud* Matias; Camargo, 2018), escutar significa estar aberto ao outro, reconhecer o valor das diferenças e acolher o inesperado como parte constitutiva do processo educativo. Essa escuta possibilita que o professor atue não como transmissor de saberes prontos, mas como pesquisador do cotidiano escolar, capaz de interpretar e documentar os processos de aprendizagem das crianças (Silva; Carvalho, 2018).

Por meio dessa escuta atenta, o professor assume o papel de observador-participante, tendo como uma de suas responsabilidades centrais a documentação pedagógica. Rinaldi (2017, p. 185, *apud* Ghissoni, 2019) compara a documentação a uma “escuta visível”, uma vez que, na abordagem reggiana, grande parte do trabalho educativo emerge da atenção cuidadosa às experiências vividas pelas crianças.

Nesse prisma, a documentação pedagógica pode ser compreendida como uma forma de tornar visível o pensamento infantil e os caminhos percorridos pelas crianças na construção de saberes. Trata-se de uma sistematização do fazer pedagógico e de uma produção de memórias, realizada por meio da organização intencional de registros (Almeida; Marques, 2012). Conforme destaca Munhoz:

Ao contrário do que é possível acompanhar nas escolas, documentar não é sinônimo de avaliar, não é compilação de fotos ou desenhos e não é sinônimo de registro. Documentação é aquilo que consegue explicitar, mostrando o potencial da criança [...]

Uma dimensão fundamental da documentação pedagógica consiste no registro das interações das crianças com o ambiente e com os materiais. Como afirma Malaguzzi, “O professor segue as crianças e não planos.” (Malaguzzi, 1999, p. 98-101, *apud* Stemmer, 2006, p. 108). Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico não se apresenta como um roteiro fixo, mas como um processo construído a partir da escuta e da observação atentas, ancorado nas necessidades, curiosidades e vivências das crianças.

A aprendizagem, nesse contexto, assume primazia em relação ao ensino, que passa a desempenhar um papel complementar. A criança aprende por meio da interação com o ambiente e com o outro, em processos de descoberta, invenção e troca, de forma ativa e socioconstrutivista.

O ambiente, por sua vez, é compreendido como um “terceiro educador”, ao lado da criança e do adulto. Longe de ser neutro, ele é cuidadosamente organizado para favorecer a autonomia, a experimentação, o diálogo e a dimensão estética. Elementos como iluminação, materiais e disposição dos móveis são planejados de modo a estimular a curiosidade e a investigação. Conforme destaca Gandini:

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível e deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível a suas necessidades de serem protagonistas na sua construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (Gandini, 1999, p. 157).

Nesse cenário, um planejamento fechado e inflexível pode atender às exigências do ensino, mas dificilmente às demandas da aprendizagem. Por essa razão, a abordagem reggiana adota a *progettazione*, entendida como um planejamento curricular flexível, emergente e construído coletivamente a partir dos interesses, perguntas e experiências das crianças, observadas pelo professor e registradas nas documentações pedagógicas, culminando no desenvolvimento de projetos. Segundo Santos e Bernardi (2019, p. 194):

as crianças pesquisam, levantam hipóteses e teorias juntamente com o grupo de profissionais que trabalha com elas, constroem suas próprias teorias, as que lhe inspiram significados e ajudam a compreender e estabelecer seu caminho de aprendizagem.

Nesse processo, os projetos emergem a partir das vivências e curiosidades das crianças em relação ao ambiente em que estão inseridas, conferindo sentido e intencionalidade às aprendizagens.

A atuação docente, portanto, é profundamente ressignificada. O professor deixa de ocupar o lugar central do processo de ensino para assumir o papel de mediador da aprendizagem, provocador e observador atento. Espera-se que seja capaz de acolher o imprevisível e de criar contextos que favoreçam o pensamento crítico, a colaboração e o respeito às singularidades.

Malaguzzi (2016, apud Silva; Carvalho, 2018, p. 58) defende que o educador seja “um pesquisador da sua prática”, alguém que acompanha, documenta, cria contextos de aprendizagem e reflete continuamente sobre os processos educativos. Reconhece-se, contudo, que a concretização dessa postura pode encontrar limites e desafios, uma vez que a busca por controle do processo educativo ainda se faz presente na prática docente.

Propostas inovadoras, como as defendidas por Malaguzzi, podem gerar insegurança e desconforto, sobretudo por abrirem espaço para processos e resultados inesperados. Nesse sentido, a formação continuada e os momentos de troca e *feedback* tornam-se importantes para sustentar o professor nesse percurso e fortalecer sua curiosidade investigativa.

Ainda no que se refere aos princípios éticos da abordagem reggiana, destaca-se que a preocupação de Malaguzzi não se limitava ao fazer pedagógico ou exclusivamente às crianças, mas se estendia, de modo consistente, à figura do professor. Para o autor, a qualidade da educação está intrinsecamente relacionada às condições concretas de trabalho docente.

Nesse contexto, Malaguzzi (apud Silva; Carvalho, 2018) enfatiza que, além de formação adequada e remuneração justa, era imprescindível assegurar aos professores condições de

trabalho que conferissem sentido à sua prática pedagógica e possibilitassem o exercício de uma docência reflexiva e investigativa.

No que diz respeito à dimensão estética, Malaguzzi a compreende como um elemento central da experiência educativa, atribuindo-lhe o conceito de “vibração estética”. Para o autor, “é a vibração estética que nos empurra a dar nomes, nomes às figuras e cores, e às figuras e cores que parecem não existir” (Malaguzzi, 1995, p. 83).

A abordagem reggiana, assim, valoriza a beleza não como um adorno supérfluo, mas como uma dimensão constitutiva do aprender. A estética atua como mediadora na construção de significados, favorece as relações, torna a aprendizagem mais prazerosa e amplia a sensibilidade interpretativa e criativa das crianças (Vecchi, 2017 *apud* Pereira, 2021). Essa atenção estética manifesta-se tanto na organização dos ambientes de aprendizagem quanto na própria documentação pedagógica, exposta em salas e corredores, exigindo do educador um olhar sensível, intencional e ético sobre aquilo que se apresenta como experiência educativa.

Conforme Martins (2016), a experiência de Reggio Emilia, expressa na chamada Pedagogia da Escuta, contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e para o fortalecimento da parceria entre escola e família. Nessa perspectiva, a família assume um papel central, sendo reconhecida como um dos três protagonistas do processo educativo, ao lado das crianças e dos professores.

Cabe destacar que a abordagem reggiana emerge de um movimento comunitário que envolveu pais e educadores na organização de escolas infantis comprometidas com o protagonismo infantil (Santos; Tessaro, 2020). Tal iniciativa evidencia a compreensão da educação como uma responsabilidade coletiva da comunidade (Martins, 2016).

Em entrevistas concedidas por Malaguzzi, torna-se evidente que, no sistema educacional de Reggio Emilia, embora a criança ocupe o centro do processo educativo, ela não é concebida de forma isolada. Professores e famílias integram esse núcleo relacional, constituindo um elo fundamental na Educação Infantil. Esses três sujeitos – criança, família e professor – configuram os pilares da abordagem, que valoriza profundamente as inter-relações.

Em Reggio Emilia, os pais são incentivados a participar ativamente do cotidiano escolar, e essa participação é institucionalizada e reconhecida como parte integrante do processo educativo (Malaguzzi, *apud* Gandini, 2016, *apud* Matias; Camargo, 2021).

A abordagem reggiana fundamenta-se, ainda, em princípios de gestão social (Stemmer, 2006), nos quais crianças, professores, pais e comunidade participam ativamente da condução dos serviços educacionais. Essa participação se materializa por meio de reuniões, conselhos e

decisões coletivas acerca da organização dos espaços, critérios de seleção, eventos e demais aspectos da vida escolar.

Dessa forma, os princípios da abordagem de Reggio Emilia revelam-se como um sistema coerente que articula dimensões éticas, políticas e estéticas, orientando a prática pedagógica para além de um método fechado, configurando-se, sobretudo, como uma filosofia educativa em constante construção. A imagem da criança como sujeito potente e protagonista rompe com concepções tradicionais de incompletude e dependência (Malaguzzi, 2016, *apud* Silva; Carvalho, 2018), enquanto a teoria das “cem linguagens” reafirma a pluralidade de formas de expressão e de construção do conhecimento (Machado; Nogueira; Souza, 2022).

A escuta sensível e a documentação pedagógica consolidam-se como instrumentos de valorização da experiência infantil e de mediação reflexiva do trabalho docente (Rinaldi, 2014, *apud* Matias; Camargo, 2018). Do mesmo modo, o ambiente, concebido como “terceiro educador”, organiza-se de maneira estética e intencional para favorecer a investigação, a autonomia e a colaboração (Gandini, 1999).

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de pesquisador da própria prática, criando contextos de aprendizagem abertos ao imprevisível (Malaguzzi, 1999, *apud* Stemmer, 2006), enquanto a família é convocada a participar ativamente da vida escolar, consolidando-se como um dos pilares do processo educativo (Santos; Tessaro, 2020). Desse conjunto emerge uma pedagogia que, ao valorizar a criança, o professor e a comunidade, afirma-se como uma prática social e coletiva, comprometida com uma formação integral e humanizadora.

Em síntese, esta dissertação mobiliza seis eixos centrais da abordagem de Reggio Emilia que dialogam diretamente com o ensino de línguas na infância: a escuta como atitude pedagógica; a documentação pedagógica como forma de visibilizar processos e apoiar a avaliação formativa; o ambiente como mediador de aprendizagens; o trabalho por projetos (*progettazione*) como organização curricular; as múltiplas linguagens como vias legítimas de expressão e construção de sentidos; e a participação ativa das famílias no processo pedagógico.

Reconhece-se que a adoção de princípios reggianos fora do contexto italiano exige mediações cuidadosas. Não se trata de uma transposição direta ou de um “copiar e colar” de práticas, tampouco da aplicação de um método fechado, mas de inspirar-se nos pressupostos de Reggio Emilia de modo contextualizado, considerando as especificidades do ensino de Língua Inglesa na escola privada investigada.

Para a implementação desses princípios, fazem-se necessárias condições como tempo destinado à documentação pedagógica, formação continuada da equipe docente e alinhamento

às normativas nacionais vigentes. Além disso, há o risco de se privilegiar apenas a dimensão estética dos ambientes, esvaziando sua intencionalidade linguística. Para enfrentar tais limites, a seção seguinte dedica-se a traduzir esses eixos em estratégias pedagógicas concretas para as aulas de língua inglesa com crianças, explicitando tarefas, recursos e evidências de aprendizagem adequadas ao contexto investigado.

1.3 A abordagem Reggio Emilia: desenvolvimento cognitivo-linguístico e o ensino de língua inglesa

Partindo dos eixos delineados anteriormente, apresenta-se, nesta seção, um mapa de operacionalização que busca tornar visíveis as conexões entre os princípios da abordagem Reggio Emilia e as rotinas de ensino de língua inglesa para crianças.

O objetivo não é propor um modelo prescritivo, mas explicitar de que maneira a escuta, a documentação pedagógica, o ambiente, os projetos e a *progettazione*, as múltiplas linguagens e a participação da família podem se desdobrar em práticas concretas de sala de aula, coerentes com uma educação linguística sensível às infâncias.

No que se refere à escuta pedagógica, instituem-se, no início de cada aula, rotinas breves de conversação nas quais as crianças compartilham sentimentos, desejos, interesses e descobertas do dia. Essas falas são acolhidas pela professora por meio de perguntas abertas e reformulações em língua inglesa, ampliando turnos de fala e modelando estruturas simples. Fragmentos significativos dessas interações são registrados por meio de anotações e retomados no fechamento da aula, favorecendo tanto a coesão do grupo quanto a percepção de progresso linguístico pelas próprias crianças.

A documentação pedagógica, por sua vez, não se reduz a um instrumento avaliativo, mas atua como suporte contínuo à avaliação formativa. Constrói-se um portfólio de turma composto por registros fotográficos das atividades, legendas ditadas pelas crianças em LI – com apoio da professora no que diz respeito à forma – e transcrições breves de falas espontâneas emergidas durante brincadeiras linguísticas.

Além disso, painéis visuais que expõem rotinas, *pattern sentences* recorrentes, microdiálogos surgidos no brincar e produções coletivas tornam visíveis os processos de aprendizagem, permitindo ao professor replanejar objetivos linguísticos e revisitar vocabulário e estruturas em novos contextos de uso.

Quanto ao ambiente como mediador da linguagem, ainda que haja limitações decorrentes do uso de salas compartilhadas com o ensino regular, observa-se a intencionalidade na organização do espaço. Os professores dispõem de um mural fixo para expor produções do inglês, reorganizam as carteiras em semicírculos ou pequenos grupos e propõem cantos semióticos por meio de caixas temáticas: caixa de leitura; caixa de modelagem, com massinha, argila, formas e utensílios; caixa de arte, com lápis e papéis de diferentes tamanhos e cores; e caixa da construção, com blocos tipo lego. Cada caixa conta com fichas de suporte linguístico acessíveis às crianças, como cartões com imagens e palavras, frases de apoio para pedidos e descrições e pequenos roteiros de interação (*please, can I...?*). Materiais táteis, livros de imagens e objetos reais convidam à circulação entre atividades, promovendo oportunidades autênticas de *input* e *output* em inglês, mediadas de forma sensível pela professora.

No que diz respeito à *progettazione*, observa-se que o currículo ainda apresenta pouca flexibilidade na realidade local, uma vez que o trabalho se dá a partir de material didático estruturado. Parte da carga horária semanal é dedicada ao uso desse material, enquanto outra parte emerge dos interesses observados nas crianças e das trocas estabelecidas em sala, o que auxilia o professor na construção de projetos de interesse.

Quando o grupo demonstra curiosidade por determinado tema – como, por exemplo, “bichos do quintal” – organiza-se um projeto de curta duração, estruturado em episódios de investigação. As crianças coletam indícios por meio de desenhos, fotos e relatos, constroem listas de palavras, produzem pequenas descrições orais e ampliam seu repertório linguístico com gêneros textuais simples, como cartazes, convites, bilhetes e maquetes expositivas. O produto final assume caráter público, como exposições ou apresentações para outras turmas, conferindo sentido social ao uso da língua inglesa. Nesse momento, as famílias também são convidadas a comparecer à escola para acompanhar e assistir às apresentações orais construídas ao longo do projeto.

As múltiplas linguagens, nesse contexto, colocam-se a serviço das funções comunicativas. O desenho, a modelagem, a música e a dramatização funcionam como vias legítimas para praticar atos comunicativos básicos em inglês – pedir, descrever, convidar, agradecer e contar – respeitando a competência linguística em desenvolvimento. Ao dramatizar, por exemplo, uma cena de mercado com a caixa de modelagem e alimentos feitos de massinha, as crianças mobilizam vocabulário relacionado a alimentos e estruturas de pedido; ao ilustrar um inseto observado, produzem legendas curtas; ao cantar e marcar ritmo, consolidam aspectos de pronúncia e segmentação da fala.

As rotinas de consolidação encerram cada sequência didática por meio de jogos rápidos, leitura de imagens e releitura das produções expostas no ambiente. O docente explicita, com linguagem acessível, o que foi aprendido pelo grupo e quais questões permanecem em aberto, mantendo vivo o fio do projeto e valorizando a autoria das crianças. Movimento semelhante ocorre com os conteúdos do material didático, retomados ao final da aula de forma gamificada ou em roda de conversa.

A participação da família se concretiza, ao final de cada trimestre, quando as crianças convidam seus familiares a participar de uma aula no ambiente escolar. Nesse momento, os alunos demonstram, por meio de suas interações com o (a) professor (a), com os colegas e com os materiais, sua evolução na língua inglesa, sobretudo no que se refere à oralidade, bem como avanços na socialização e na relação com o espaço escolar.

As famílias têm a oportunidade de conhecer de perto a prática pedagógica, dialogar sobre progressos e dificuldades percebidas e acompanhar, por meio das documentações, os processos de aprendizagem já evidenciados ao longo do período.

A partir desse mapa operacional, torna-se possível observar que a criança ocupa o lugar de protagonista ativa de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto o professor assume a responsabilidade pela escuta, observação, planejamento e documentação das interações estabelecidas entre os alunos, as atividades e os ambientes propostos.

O estudante influencia as escolhas pedagógicas ao compartilhar interesses e investigar contextos preparados a partir das observações e registros do (a) professor (a), especialmente nas atividades que extrapolam o material didático. Além disso, exerce autonomia sobre a forma de realização das atividades, escolhendo materiais e estratégias – como colorir, pintar, colar ou desenhar – para intervir de maneira significativa em suas produções, promovendo a expressão criativa e a comunicação por meio de múltiplas linguagens.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo-linguístico ocorre de maneira integrada, enfatizando as interações sociais e a mediação cultural como elementos centrais do processo educativo (Vygotsky, 2003).

Segundo Vygotsky (2003, *apud* Tonelli, 2021), o processo educativo não pode ser entendido como algo linear e pacífico, mas como um movimento dinâmico, ativo e dialético, marcado por avanços, rupturas e retrocessos. Tal concepção dialoga com a abordagem sociointeracionista, que compreende a linguagem como um dos principais instrumentos mediadores do conhecimento.

A abordagem Reggio Emilia compartilha essa perspectiva ao enfatizar que o desenvolvimento da linguagem, da cognição e da identidade ocorre de forma intrinsecamente relacionada às interações com o meio e aos processos comunicativos estabelecidos nas práticas educativas (Barcellos, 2007).

Malaguzzi afirmava que a criança possui “cem linguagens”, compreendidas como as diversas formas de expressão simbólica – gestos, palavras, desenhos, pintura, dança, música, escultura e dramatização, entre outras (Aquino; Martins, 2019, p. 185). Por meio dessas linguagens, as crianças constroem e comunicam significados sobre o mundo, mediadas por práticas pedagógicas instigantes, capazes de despertar curiosidade e concentração (Hoyuelos *apud* Aquino; Martins, 2019, p. 184). Essas práticas favorecem um desenvolvimento cognitivo mais profundo e significativo ao promoverem contato com múltiplas formas de representação simbólica.

A representação simbólica constitui-se como elemento central nesse processo, uma vez que, conforme afirma Vygotsky:

Os homens nascem com a possibilidade de representação simbólica, mas o que promove o desenvolvimento desta função é a inserção cultural em um meio social rico em interações de mediação simbólica” (Vygotsky, 1991, *apud* Aquino; Martins, 2019, p. 185).

Essa função simbólica, segundo Becker (2021), sustenta a inserção da criança no universo da linguagem social, possibilitando a construção de significados e significantes, a formação de imagens mentais, a imitação na ausência do modelo, o brincar simbólico, o desenho e o uso da linguagem.

A integração das múltiplas linguagens permite que as crianças explorem um mesmo tema sob diferentes perspectivas, enriquecendo as interações e favorecendo tanto o surgimento de conflitos produtivos quanto a elaboração de hipóteses (2012, *apud* Dias; Vieira, s.d.).

Esse processo contribui para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos, criativos e observadores, além de favorecer o desenvolvimento da competência linguística e das capacidades expressivas (Aquino; Martins, 2019). Nesse sentido, a linguagem também participa da construção da identidade do sujeito, conforme afirma Benveniste (1974, p. 286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”.

Assim, ao considerar que o sujeito se constitui pela linguagem, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa rompem com uma perspectiva meramente instrumental. A língua deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser o meio pelo qual o sujeito se relaciona

consigo e com o outro, em contextos comunicativos reais e permeados por múltiplas oportunidades de uso significativo das línguas. Conforme destaca García (2009, *apud* Megale, s.d.), uma visão heteroglóssica do bilinguismo compreende que o sujeito se constitui na imbricação das línguas que fazem parte de sua experiência.

Nessa direção, Marcuschi (2001) defende a língua como prática social situada, em que oralidade e escrita ocupam lugar central nas atividades comunicativas das crianças. A abordagem reggiana dialoga com essa concepção ao favorecer práticas de letramento com implicações sociais e culturais (Soares, 2001), contribuindo para uma aprendizagem holística em que desenvolvimento cognitivo e linguístico se articulam a contextos sociais mais amplos (Kern, 2009).

Reggio Emilia, portanto, contribui de forma significativa para o ensino de línguas ao valorizar a comunicação real, a interação social e a construção coletiva do conhecimento (Avelar; Senefonte, 2023).

Ademais, o ensino centrado no aluno, conforme proposto por Nunan (1999), apresenta forte alinhamento com a abordagem Reggio Emilia, ao enfatizar as vivências concretas e o protagonismo das crianças. Essa perspectiva dialoga com a noção de currículo emergente, no qual o currículo se constrói a partir dos interesses e experiências dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de projetos investigativos ancorados no cotidiano (Dias; Vieira, 2023).

Ainda que o currículo emergente não se concretize de forma integral no contexto investigado – em função da presença do material didático –, observa-se espaço para a curadoria pedagógica do professor, que pode antecipar, reorganizar ou adaptar percursos de acordo com as necessidades das crianças.

Desse modo, mesmo mediada por materiais estruturados, a experiência cotidiana molda a construção do projeto pedagógico. Torna-se central o olhar atento e a escuta sensível do professor, bem como seu repertório pedagógico e linguístico para lidar com limitações espaciais e curriculares. A interação entre estudante, professor, colegas e ambiente constrói o currículo de forma situada, corroborando a noção de aprendizagem contextualizada (Gomes de Matos, 2001, *apud* Pires, 2012). Essa concepção é reforçada por Kawachi-Furlan e Tonelli (2021, p. 613, *apud* Tonelli, 2023, p. 62):

[...] educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades.

Trabalhar com projetos educativos implica, portanto, criar contextos em que os alunos investigam, refletem, constroem hipóteses e testam teorias por meio da língua inglesa, da língua portuguesa e de outras linguagens expressivas (Dias; Vieira, 2023). Conforme destaca Tonelli (2023), a educação linguística na infância deve ultrapassar abordagens estruturais, integrando diferentes formas de representação e construção de sentidos.

Nesse cenário, o papel do professor também se transforma: de transmissor de conteúdos, passa a mediador, observador e pesquisador da própria prática, que documenta processos e valoriza percursos de aprendizagem (Dias; Vieira, 2023). A documentação pedagógica assume, assim, papel central como instrumento reflexivo, potencializando o desenvolvimento linguístico e cognitivo por meio de atividades contextualizadas.

Por fim, destaca-se que a integração das línguas na abordagem Reggio Emilia não ocorre de forma isolada ou instrumental, mas profundamente conectada às experiências sociais, culturais e emocionais das crianças, promovendo não apenas o aprendizado linguístico, mas também competências críticas e socioculturais (Carneiro, 2022). As conexões estabelecidas entre a abordagem Reggio Emilia e o ensino de língua inglesa possibilitam práticas pedagógicas mais sensíveis, eficazes e humanizadoras, nas quais o professor observa, escuta, documenta e replaneja continuamente, em duas línguas.

Na seção seguinte, discute-se a formação desse profissional e o contexto específico em que atua.

1.4 Formação de professores de inglês e ensino

A formação de professores e o ensino constituem um campo vasto, complexo e decisivo para a qualidade da educação e para o desenvolvimento integral dos sujeitos. No cenário contemporâneo, marcado pela presença de múltiplas linguagens, mídias e práticas discursivas, torna-se cada vez mais evidente que o papel do professor extrapola a simples transmissão de conteúdos.

Conforme apontado por Rojo (2012, *apud* Silva; Porto, 2024), os educadores precisam desenvolver competências para criar e utilizar materiais multimodais, bem como para orientar os alunos na interpretação e produção de textos e discursos diversos. Ao transpor essa discussão para o contexto da educação infantil e dos anos iniciais, especialmente no ensino de língua inglesa, compreende-se que cabe ao professor garantir às crianças o contato com uma

multiplicidade de linguagens e gêneros textuais, criando condições para que expressem sentidos de maneiras diversas, legítimas e significativas.

O desenvolvimento dessas competências não ocorre de forma espontânea ou isolada, mas demanda processos formativos contínuos, críticos e contextualizados. A formação docente, nesse sentido, precisa considerar as necessidades concretas dos estudantes, as especificidades das infâncias e as realidades institucionais em que o professor atua. García (1999, *apud* Santos; Possa, s.d.) destaca que a formação de professores se consolidou como um campo complexo de conhecimento e investigação, que, ao mesmo tempo em que propõe caminhos e soluções, evidencia desafios estruturais enfrentados pelos sistemas educativos. Para o autor, trata-se de um tema presente em diferentes esferas – escolares, sociais, políticas e até empresariais –, havendo um consenso quanto à sua centralidade para a melhoria da educação.

Esse debate ganha ainda mais relevância diante da disseminação de abordagens pedagógicas contemporâneas, como a que fundamenta esta pesquisa, e da crescente demanda por profissionais qualificados para o ensino de línguas adicionais na infância.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada precisam, portanto, ser pensadas de maneira articulada, crítica e situada, levando em conta o contexto social, o cenário educacional atual e o papel do professor como mediador e formador de sujeitos. Nesse movimento, torna-se recorrente a crítica à distância entre a produção acadêmica e a prática cotidiana da sala de aula, lacuna que impacta diretamente a atuação docente.

Essa necessidade de aproximação é explicitada por Nóvoa (2009), ao defender um diálogo mais profícuo entre universidade e escola. Conforme afirmam Tonelli e Ferreira:

[...] a academia, como um dos órgãos responsáveis pela formação docente, não pode se furtar de se somar a centenas ou milhares de profissionais que clamam por um diálogo mais profícuo e recíproco, compreendendo entre os professores-formadores-pesquisadores e os docentes que atuam diretamente no ‘chão da escola’ (Tonelli; Ferreira, 2017, p. 235, *apud* Santos; Tonelli; Seccato, 2021, p. 10).

É justamente nesse espaço de tensão entre teoria e prática que emergem as lacunas formativas que, muitas vezes, dificultam o processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à formação de professores que atuam no ensino de línguas para crianças.

A Linguística Aplicada surge, nesse contexto, como um campo comprometido com a problematização dessas relações. Rajagopalan (1999) ressalta que uma teoria só pode orientar a prática quando é construída a partir das condições sociais e concretas em que será aplicada. Para o autor, a LA não deve se limitar ao papel de mediadora entre teorias linguísticas abstratas e demandas sociais urgentes, mas precisa intervir diretamente nos problemas reais do ensino,

produzindo conhecimentos que dialoguem efetivamente com os contextos educativos e com os sujeitos envolvidos.

Refletir sobre o ensino de língua inglesa na infância, portanto, implica reconhecer que os desafios desse campo não podem ser analisados de forma dissociada das condições de atuação docente. No contexto brasileiro, o ensino de inglês nos anos infantis e iniciais do Ensino Fundamental enfrenta entraves que vão desde a ausência de formação pedagógica específica até a falta de diretrizes claras para a prática docente, fatores que impactam diretamente a qualidade das experiências de aprendizagem oferecidas às crianças.

A carência de uma formação inicial adequada tem levado muitos professores a improvisarem práticas que nem sempre dialogam com as necessidades reais do desenvolvimento infantil. Tonelli e Cristovão (2010, p. 66) alertam que:

os cursos de Letras precisam incorporar componentes curriculares específicos que considerem as peculiaridades do ensino de línguas estrangeiras para crianças, especialmente no que diz respeito às teorias de aprendizagem infantil e às práticas pedagógicas adequadas a essa faixa etária.

A esse cenário somam-se desafios estruturais, como a escassez de materiais didáticos apropriados e a limitação da carga horária destinada ao ensino de língua inglesa, especialmente na rede pública. Rabello (2018, p. 623-624) ressalta que a falta de materiais adequados compromete significativamente o processo de ensino-aprendizagem e destaca que “uma hora de aula por semana é pouco tempo para se desenvolver um trabalho significativo”.

No contexto específico desta pesquisa, entretanto, algumas dessas limitações não se fazem presentes. Por tratar-se de um curso ofertado no contraturno escolar, não há restrições quanto à carga horária nem escassez de materiais didáticos. A principal dificuldade identificada relaciona-se à organização do espaço físico, compartilhado com o ensino regular, o que limita intervenções estruturais mais profundas e mantém características do modelo escolar tradicional, como o enfileiramento das carteiras, cuja origem remonta ao século XIX.

Diante dessa realidade, a formação docente assume papel central na busca por estratégias que potencializem a aprendizagem das crianças, mesmo em contextos espaciais pouco flexíveis. Santos (2011) enfatiza que a formação docente é um processo contínuo e dinâmico, no qual formação inicial e continuada se complementam. Para a autora, é fundamental que os espaços formativos promovam momentos de reflexão e partilha de experiências, possibilitando aos professores repensar suas práticas e desenvolver competências específicas para o ensino de línguas na infância.

É nesse horizonte que se inserem as oficinas formativas propostas nesta pesquisa, concebidas como espaços de construção coletiva de saberes e fortalecimento da autonomia

docente. Santos (2011) observa que os professores valorizam especialmente as formações continuadas que favorecem a troca de experiências e a reflexão conjunta sobre a prática pedagógica. Nessas oficinas, o contato com diferentes linguagens, materiais e gêneros textuais – como artigos acadêmicos, apresentações, práticas com argila e experiências de brincar – constitui um elemento central para a ampliação do repertório pedagógico e para a ressignificação do fazer docente.

Os professores participantes desta pesquisa são formados em Letras, o que garante domínio linguístico, mas não assegura, por si só, conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil. Megale (2018) destaca que não basta ao professor de línguas dominar o idioma; é imprescindível que ele possua formação pedagógica voltada à educação infantil e aos anos iniciais. A autora critica políticas educacionais que privilegiam o conhecimento linguístico em detrimento do pedagógico, defendendo uma formação integrada e equilibrada (Megale, 2018).

Essa tensão é evidenciada também nas normativas oficiais. Conforme o Parecer CNE/CES sobre Educação Bilíngue (2020, p. 19, *apud* Camargo, 2022, p. 35), exige-se que professores de escolas bilíngues possuam licenciatura na segunda língua ou comprovação de proficiência, priorizando a formação em Letras e desconsiderando, muitas vezes, os saberes pedagógicos próprios da Pedagogia. Tal descompasso evidencia um “entrelugar” formativo, no qual o ensino de inglês para crianças pequenas se encontra.

Esse entrelugar exige do coordenador pedagógico e do professor um investimento constante em formação, atualização e diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Os princípios de RE, que vem sendo adotados pela rede escolar investigada na educação infantil, apresentam-se como um referencial potente também para o ensino de inglês, na medida em que compartilham objetivos centrais: o protagonismo infantil, a valorização das múltiplas linguagens e a formação contínua do professor.

Historicamente, a própria origem da abordagem reggiana está ligada a reflexões sobre a formação docente. Malaguzzi observou que professores formados em modelos conservadores e tradicionais reproduziam práticas pouco sensíveis às crianças, especialmente no ensino da linguagem. Ao perceber que as crianças não respondiam a um modelo rígido de língua padrão, passou a buscar alternativas pedagógicas mais respeitosas, que valorizassem as linguagens já presentes na comunidade e envolvessem as famílias no processo educativo. Esse movimento foi decisivo para a constituição da abordagem de Reggio Emilia.

A valorização do repertório linguístico das crianças dialoga diretamente com a perspectiva heteroglóssica do bilinguismo. García afirma que é necessário compreender as práticas linguísticas como dinâmicas e fluidas, ajustadas às realidades comunicativas contemporâneas (García, 2009, *apud* Ellison, 2012). Essa visão reforça a importância de uma formação docente que supere modelos tradicionais de ensino de línguas e reconheça a complexidade linguística e cultural presente nas salas de aula.

Rajagopalan (2009, *apud* Megale, 2018) alerta ainda para a crença disseminada de que o domínio do inglês garante, automaticamente, ascensão social, o que pode levar professores a priorizarem línguas de prestígio em detrimento da língua materna. Tal cenário exige uma formação crítica, capaz de problematizar essas representações e promover práticas educativas mais inclusivas e democráticas. Nesse sentido, García (2006) destaca que os letramentos plurilíngues possibilitam resistências à hegemonia linguística e contribuem para uma educação intercultural.

Diante do exposto, evidencia-se que a formação de professores de inglês para crianças demanda mudanças estruturais nas políticas públicas, nos cursos de formação inicial e nas propostas de formação continuada.

Somente por meio de uma formação consistente, crítica e situada será possível assegurar uma educação linguística que respeite as infâncias, valorize as múltiplas linguagens e promova experiências de aprendizagem mais significativas e humanizadoras.

CAPÍTULO 2 – ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

2.1 O ensino de língua inglesa no Brasil: panorama e desafios

O ensino de língua inglesa no Brasil configura-se como um campo atravessado por avanços significativos e desafios persistentes. Nas últimas décadas, observa-se um crescimento expressivo da oferta da língua, especialmente no atendimento a crianças, movimento impulsionado, sobretudo, pela rede privada de ensino.

Paralelamente, amplia-se a valorização de metodologias que dialogam com perspectivas educacionais progressistas e com abordagens comunicativas, em contraste com modelos tradicionais centrados na memorização gramatical. Nesse cenário, a discussão não se limita apenas às práticas pedagógicas, mas alcança também a própria concepção de língua, de ensino e de infância que orienta as ações educativas.

Recentemente, estudos têm problematizado, inclusive, a nomenclatura utilizada para se referir a esse campo de atuação. Tonelli (2023) aponta que o termo *educação linguística na infância com crianças* tem sido preferido em detrimento de *ensino de inglês para crianças*, justamente por ampliar o olhar sobre o papel da língua no processo educativo:

Conclui-se que o termo ‘educação linguística na infância com crianças’ vem sendo preferido no lugar de ‘ensino de inglês para crianças’, uma vez que reflexões promovidas no referido campo constroem entendimento de que educar por meio da língua amplia as possibilidades de ensino amparado em uma abordagem linguística sensível e ampliada (Tonelli, 2023, p. 1).

Sob essa perspectiva, a preocupação com o ensino de línguas para crianças pequenas desloca-se de uma visão instrumental da língua para uma compreensão mais ampla, que considera sua função social e formativa. Trata-se menos de ensinar a língua pela língua e mais de compreender como as crianças constroem sentidos, se posicionam no mundo e se constituem como sujeitos por meio das interações linguísticas. Kawachi-Furlan (2021) e Tonelli (2023) reforçam essa concepção ao afirmarem que:

[...] educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades.” (Kawachi-Furlan; Tonelli, 2021, p. 613, *apud* Tonelli, 2023, p. 62).

Apesar do avanço dessas discussões no campo acadêmico, observa-se que elas ainda se concentram, majoritariamente, no âmbito da educação privada. Tal cenário decorre, em grande

medida, do fato de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, não regulamentar nem oferecer orientações específicas para o ensino de Língua Inglesa na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tornando obrigatória a oferta da língua apenas a partir do 6º ano. Essa lacuna normativa contribui para que o ensino de inglês na infância se desenvolva de forma desigual e, muitas vezes, desarticulada de princípios pedagógicos sólidos.

Embora se trate de uma discussão mais presente no setor privado, sua ampliação é fundamental, pois permite lançar luz sobre uma prática já existente, mas pouco regulamentada. A ausência de diretrizes claras pode resultar em propostas pedagógicas inadequadas, que não consideram as especificidades do desenvolvimento infantil nem a função social da língua. Torna-se, assim, cada vez mais urgente a atualização de políticas públicas que reconheçam o acesso à educação linguística de qualidade na infância como um direito de todas as crianças, contribuindo para a mitigação das desigualdades educacionais historicamente construídas.

Para compreender o percurso que levou o ensino de línguas ao cenário atual, faz-se necessário revisitar brevemente sua trajetória histórica no Brasil. O ensino de línguas estrangeiras remonta ao período colonial, inicialmente vinculado à catequização e à administração portuguesa, com destaque para o latim e o grego. Posteriormente, durante o Império, línguas como o francês, o inglês e o alemão ganharam espaço no sistema educacional (Mulik, 2012).

No século XIX, a intensificação das relações comerciais e políticas entre Brasil e Inglaterra contribuiu para o fortalecimento da presença do inglês. A partir de 1809, com decreto do príncipe regente D. João VI, inicia-se oficialmente o ensino formal da língua inglesa no país. No entanto, esse ensino ocorria de forma precária, baseado predominantemente na tradução e na análise gramatical, metodologia herdada do ensino de línguas clássicas, como o latim (Leffa, 1999).

Ao longo do século XX, o ensino de inglês passou por transformações influenciadas por contextos políticos e econômicos. A reforma educacional da década de 1930, promovida durante o governo Vargas, conferiu maior visibilidade à língua inglesa em função da aproximação com os Estados Unidos. Todavia, reformas posteriores, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, representaram retrocessos ao caracterizar o ensino de línguas como opcional e reduzir sua carga horária (Leffa, 1999). Somente com a LDB de 1996 o ensino de uma língua estrangeira moderna tornou-se obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (Donnini; Platero; Weigel, 2010).

A partir dessa obrigatoriedade, intensificaram-se os debates acerca dos desafios do ensino de inglês, sobretudo na rede pública. Questões como turmas numerosas, carga horária reduzida, infraestrutura inadequada e escassez de materiais didáticos apropriados comprometem significativamente o processo de ensino e aprendizagem (Pereira; Lopes, 2017). Soma-se a isso a fragilidade da formação docente, uma vez que muitos professores não recebem preparo específico para atuar com crianças nos anos iniciais (Cirino; Denardi, 2019).

A dificuldade de formação de professores aptos a lecionar inglês na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é agravada pelo fato de que, nos contextos públicos, a língua inglesa raramente é ofertada a essa faixa etária. Embora não haja proibição legal, a ausência de legitimação institucional resulta na falta de investimentos, mantendo o acesso ao inglês na primeira infância como um privilégio das classes socialmente favorecidas.

Os dados reforçam a gravidade desse cenário: apenas 39% dos docentes que ministram aulas de inglês no Brasil possuem formação específica em Letras-Inglês (*British Council*, 2015). Além disso, não há dados consolidados que indiquem quantos desses profissionais contam com formação complementar em pedagogia ou especializações voltadas ao ensino de línguas para crianças, o que evidencia uma lacuna significativa na oferta de cursos e formações específicas para esse público.

No estado de Mato Grosso do Sul, a realidade local reflete essas dificuldades. A inclusão recente da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um curso de Letras (Corumbá/MS) revela uma tentativa de adequação às demandas do mercado educacional. Ainda assim, a carência de professores preparados para atuar com crianças pequenas permanece como um desafio central (Simões; Baruki-Fonseca, 2017).

Outrossim, observa-se uma diversificação das propostas educacionais no setor privado, com o surgimento de escolas bilíngues, programas bilíngues, escolas internacionais e currículos internacionais. No entanto, Pereira e Lopes (2017) alertam que, apesar dessas iniciativas, o ensino de inglês no Brasil ainda é fortemente marcado por práticas tradicionais, centradas na gramática e na tradução, o que limita o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais. Essa realidade contraria as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que defendem uma abordagem sócio-interacional voltada à comunicação real e à leitura crítica (Brasil, 1998).

Nesse contexto, a valorização das múltiplas linguagens, princípio central da RE, apresenta-se como um caminho metodológico potente para a concretização da educação

linguística na infância. Ao reconhecer o movimento, a arte e o brincar como linguagens legítimas, amplia-se a possibilidade de a criança utilizar seus próprios recursos expressivos para compreender o mundo e ir além do código linguístico (Cavalcanti, 2013, *apud* Tonelli, 2023).

Garantir o acesso à língua inglesa na infância significa, portanto, assegurar às crianças oportunidades de desenvolvimento integral, em consonância com seus direitos linguísticos e culturais. Para que isso se efetive, torna-se indispensável a regulamentação do ensino de línguas para crianças, especialmente nos contextos públicos, bem como o investimento em formação docente específica e em materiais didáticos adequados às diferentes faixas etárias.

Somente ao entender essa dinâmica será possível construir práticas pedagógicas que reconheçam a língua inglesa não como um fim em si mesma, mas como um meio de formação humana, social e cultural.

2.2 O papel do professor no ensino de língua inglesa: desafios e práticas pedagógicas

O papel do professor no ensino de língua inglesa ultrapassa a simples aplicação de métodos, técnicas ou a transmissão de conteúdos linguísticos. Cada vez mais, consolida-se a imagem do docente como um professor reflexivo-crítico, compreendido como sujeito ativo na produção de conhecimento pedagógico, a partir da própria prática, e não apenas como consumidor de teorias elaboradas por outros. Nessa perspectiva, o fazer docente é concebido como um processo investigativo contínuo, no qual ensinar e pesquisar se articulam de forma indissociável.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) destaca que:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

A construção desse perfil crítico-reflexivo exige que o professor examine constantemente suas escolhas pedagógicas, analisando seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem e identificando possibilidades de aprimoramento. Sob a ótica da Linguística Aplicada, espera-se que o docente adote uma postura investigativa e questionadora, repensando seus métodos à luz das teorias linguísticas e educacionais contemporâneas.

Rajagopalan (2003) enfatiza a importância da atualização permanente do professor por meio do diálogo com a produção acadêmica, especialmente porque a linguagem não pode ser compreendida como um sistema homogêneo e neutro. Ao contrário, trata-se de um fenômeno heterogêneo, constituído nas interações humanas e atravessado por dimensões culturais, sociais e históricas.

Pensar a linguagem e o ensino sob essa perspectiva implica romper com visões instrumentais e imutáveis da língua. Assim como a linguagem é plural e dinâmica, o ensino também precisa refletir essa complexidade, exigindo do professor flexibilidade metodológica, sensibilidade ao contexto e disposição para lidar com a diversidade presente em sala de aula.

Espera-se, portanto, que esse profissional seja capaz de motivar, interagir e criar um ambiente favorável à comunicação autêntica, promovendo a construção coletiva do conhecimento (Lima, 2008). Esse papel vai muito além da instrução gramatical tradicional, pois demanda a capacidade de reconhecer e atender às necessidades individuais dos estudantes (Costa; Silva, 2013).

Reforçando essa compreensão ampliada do papel docente, Miccoli (2007) afirma que o ensino de língua inglesa envolve muito mais do que o domínio da língua ou o uso de metodologias específicas, exigindo do professor uma leitura crítica das limitações e desafios próprios do contexto educacional em que atua. Dessa forma, cabe ao professor de inglês manter-se reflexivo e crítico em relação às suas práticas pedagógicas, buscando constantemente adequações metodológicas que dialoguem com a realidade concreta da escola e dos alunos (Silveira; Santos, 2016).

Nesse ponto, observa-se uma aproximação significativa entre o perfil de professor defendido pelos estudos da Linguística Aplicada e aquele proposto pela pedagogia malaguzziana: um profissional que pesquisa a própria prática, interpreta as vivências educacionais e contribui cientificamente de maneira crítica e ativa.

Para além da atualização constante e da produção de conhecimento, outro desafio central enfrentado pelos professores de língua inglesa diz respeito à motivação dos estudantes, especialmente em contextos nos quais a língua não é percebida como relevante para a vida cotidiana dos alunos. Costa e Silva (2013) apontam que a falta de motivação intensifica as dificuldades do trabalho docente, uma vez que muitos estudantes consideram o inglês uma língua difícil ou desnecessária para suas trajetórias pessoais. Nesse cenário, a motivação assume um papel decisivo como fator que pode determinar o sucesso ou o fracasso da aprendizagem linguística.

Diante desse desafio, a abordagem comunicativa, que privilegia a interação real em sala de aula, apresenta-se como uma estratégia fundamental para tornar o ensino mais significativo. Conforme destacam Maia *et al.* (2002 *apud* Lima, 2008, p. 294): “ao invés de descrever a língua por meio de conceitos gramaticais e vocabulário, a língua era usada por meio de sistemas de significados necessários para o uso comunicativo da língua”.

Entretanto, a implementação dessa abordagem ainda encontra obstáculos, sobretudo no contexto das escolas públicas, em razão de fatores como salas superlotadas, escassez de recursos didáticos e ausência de formação específica adequada (Miccoli, 2007). Soma-se a isso outro desafio relevante, as crenças dos próprios professores sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Muitas dessas crenças são construídas a partir de experiências pessoais como aprendizes e podem limitar a adoção de práticas mais interativas e participativas (Miccoli, 2007). Para enfrentar esse cenário, torna-se essencial que o professor desenvolva autoconhecimento e consciência crítica sobre suas concepções pedagógicas (Lima, 2008).

No que se refere às práticas pedagógicas, Lima (2008) ressalta que o uso de estratégias lúdicas e atividades práticas, como jogos e brincadeiras, tende a gerar resultados positivos no processo de aprendizagem infantil. Essa perspectiva é corroborada por Raasch (1999 *apud* Costa; Silva, 2013, p. 222), ao afirmar que:

O papel do professor em sala de aula é de instigar o aluno, mantê-lo curioso a aprender, e transferir conhecimentos de forma prazerosa a quem está ali para adquirir conhecimento, uma aula diferente.

Dessa maneira, cabe ao professor buscar práticas inovadoras que promovam o envolvimento ativo dos alunos, respeitando suas particularidades e favorecendo aprendizagens significativas. Em contextos marcados pela heterogeneidade, realidade frequente nas salas de aula brasileiras, os desafios se intensificam. Miccoli (2007) destaca que turmas heterogêneas demandam abordagens inclusivas, nas quais o professor desenvolva estratégias capazes de atender a diferentes níveis de proficiência, evitando tanto a exclusão quanto a desmotivação dos estudantes.

Ao considerar as implicações práticas para um curso de idiomas fundamentado na abordagem de Reggio Emilia, o papel do professor adquire uma complexidade adicional. Isso ocorre porque, diferentemente da educação básica, os cursos de línguas não estão submetidos a regulamentações que assegurem a formação integral do indivíduo, já que os documentos normativos da educação brasileira se concentram no ensino regular.

Em cursos de idiomas, frequentemente orientados exclusivamente por metas associadas ao Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (2001), há o risco de a língua ser concebida como um produto de consumo, desvinculado de suas práticas sociais e culturais. No âmbito dessa discussão, o curso está inserido no contexto escolar e não pode ser concebido de forma dissociada dessa realidade, devendo orientar-se para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Nesse contexto, a inspiração na RE convida o professor a recentrar seu olhar na criança e em suas vivências, compreendendo a língua como meio e não como fim. O docente passa a atuar como facilitador do processo educativo, incentivando a autonomia, a participação ativa e a construção coletiva de sentidos em experiências significativas e colaborativas, alinhadas às necessidades reais de aprendizagem (Silveira; Santos, 2016).

Essa concepção reforça a ideia de que ensinar não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de ambientes investigativos, nos quais o aluno assume papel protagonista em seu próprio percurso formativo.

Assim, o professor de língua inglesa, entendido como pesquisador de sua prática e mediador crítico do conhecimento, precisa mobilizar diferentes metodologias e abordagens, adaptando-as às demandas específicas de cada grupo de educandos. Esse entendimento estabelece um elo direto com a discussão subsequente sobre a influência das abordagens pedagógicas e das metodologias ativas no ensino de língua inglesa, tema que será aprofundado na próxima seção.

2.3 A influência de abordagens pedagógicas e das metodologias ativas no ensino de língua inglesa

O ensino de língua inglesa no Brasil tem sido historicamente marcado pela coexistência de diferentes abordagens pedagógicas, que oscilam entre o foco estrutural da língua e a valorização da comunicação e da prática social. A permanência de abordagens clássicas, bem como o surgimento de propostas inovadoras – como a abordagem de Reggio Emilia e as Metodologias Ativas (MA) – evidencia a necessidade de se repensar modelos de ensino que integrem o desenvolvimento linguístico à formação integral do aprendiz.

Durante décadas, predominou no ensino de línguas a abordagem da gramática-tradução, centrada na memorização de regras gramaticais e listas de vocabulário, frequentemente

desvinculada de usos reais e significativos da língua. Essa herança ainda se manifesta em práticas que priorizam a correção formal em detrimento da comunicação efetiva (Leffa, 1999).

Tal método, de caráter estruturalista, permanece presente em muitos contextos educacionais, tanto na educação básica quanto em cursos de idiomas (Avelar; Senefonte, 2023). Na sequência histórica, a abordagem audiolingual, também estruturalista e inspirada no behaviorismo, introduziu o foco na repetição e nos chamados *drills*, com o objetivo de automatizar estruturas linguísticas. Embora essa metodologia tenha perdido espaço ao longo do tempo, seus traços ainda podem ser observados em materiais didáticos e em práticas que enfatizam a repetição mecânica de padrões linguísticos, especialmente em alguns cursos livres de idiomas.

Um avanço significativo ocorre com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que reconhece a necessidade de diretrizes orientadoras para o ensino de línguas. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, passam a recomendar a adoção da abordagem sociointeracional, fundamentada nos pressupostos teóricos de Vygotsky (Gileno, 2013, *apud* Lima; Borghi; Souza Neto, 2023). Contudo, conforme apontam Pereira e Lopes (2017), essa transição nem sempre se efetivou de forma plena, resultando em práticas híbridas nas quais abordagens comunicativas coexistem com traços de métodos anteriores. Esse cenário caracteriza o chamado momento do “pós-método”, marcado pelo ecletismo pedagógico.

Esse percurso histórico influencia diretamente as concepções e as escolhas metodológicas dos professores. Ao inserir a abordagem RE nesse debate, amplia-se o olhar sobre o ensino de línguas, deslocando a centralidade do “como ensinar” para o “quem aprende” e “em quais contextos aprende”. A abordagem reggiana, ao valorizar as múltiplas linguagens, a escuta e o protagonismo infantil, propõe uma crítica às práticas que reduzem o ensino da língua a estruturas formais, defendendo, em seu lugar, experiências significativas, interativas e socialmente situadas.

A adoção da abordagem de Reggio Emilia no curso de LI investigado nesta pesquisa articula-se aos pressupostos da Abordagem Comunicativa e da concepção sociointeracionista. Ao enfatizar a interação e a brincadeira como eixos estruturantes da educação infantil, a RE encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular, que afirma:

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (Brasil, 2018, p. 37).

A educação contemporânea demanda abordagens pedagógicas que posicionem os estudantes como sujeitos ativos e reflexivos, capazes de assumir protagonismo na construção do próprio conhecimento. Nesse contexto, as metodologias ativas têm se mostrado especialmente relevantes no ensino de línguas estrangeiras, sobretudo por valorizarem a autonomia, a criticidade e a participação colaborativa dos estudantes.

As MA podem ser compreendidas como estratégias que buscam promover a autonomia, a responsabilidade e a motivação dos alunos, inserindo-os diretamente no processo de aprendizagem (Neves; Mercanti; Lima, 2018, p. 13). Em oposição às práticas tradicionais, centradas na memorização e na repetição mecânica, essas metodologias favorecem uma aprendizagem significativa, pautada na resolução de problemas e na reflexão crítica. Prince define a aprendizagem ativa como:

qualquer método instrucional que envolva os alunos no processo de aprendizagem. Em suma, a aprendizagem ativa exige que os alunos realizem atividades de aprendizagem significativas e pensem no que estão fazendo” (Prince, 2004, *apud* Lacerda; Acco, 2020, p. 300).

A incorporação das metodologias ativas ao ensino de línguas implica uma redefinição dos papéis tradicionalmente atribuídos ao professor e ao aluno. Segundo Morán (2015, p. 2):

[...] a tecnologia proporciona a integração de todos os espaços e tempos, e que o ensinar e o aprender ocorrem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos de mundo físico e digital [...] não há dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla e se hibridiza constantemente.

Essa concepção dialoga diretamente com os princípios da abordagem reggiana, que compreende o ambiente como um educador ativo, promotor de múltiplas linguagens e de experiências significativas.

Outro aspecto central das metodologias ativas é o protagonismo estudantil, conceito fundamental tanto nas abordagens pedagógicas contemporâneas quanto na proposta de Reggio Emilia. Drezett (2024, p. 35) ressalta que:

O protagonismo do aluno não exige o professor do seu papel como mediador intelectual do processo educacional. Seu olhar, dialógico com a pedagogia do pós-método e sensível para as manifestações expressivas dos educandos, é capaz de adaptar a prática metodológica às necessidades de seus alunos de acordo com a realidade de sua sala de aula.

Essa relação dialógica conecta-se à prática docente defendida pela abordagem reggiana, na qual o professor atua como mediador e provocador de experiências, permitindo que as crianças explorem suas curiosidades e construam significados a partir de vivências autênticas.

Diversas abordagens e metodologias ativas no ensino de línguas dialogam com o sociointeracionismo e com a abordagem de Reggio Emilia, tais como: CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), PBL (*Project-Based Learning*), LPP (*Loose Parts Play*), multimodalidades e multiletramentos, storytelling e a transdisciplinaridade, culminando no que se convencionou chamar de Pedagogia Pós-método.

O CLIL, enquanto abordagem educacional de foco duplo, utiliza a **língua adicional** como meio para o desenvolvimento de conteúdos curriculares — entendida não como língua estrangeira ou segunda língua, mas como uma língua que se soma ao repertório do aprendiz, sem hierarquias ou substituições — rompendo com a concepção da LI como disciplina isolada e enfatizando o significado e a contextualização. Assim como na abordagem reggiana, o CLIL valoriza o uso de recursos visuais e materiais concretos, que podem ser manipulados pelas crianças, tornando os conceitos experienciáveis.

Em ambas as propostas, a flexibilidade linguística é reconhecida, permitindo, no caso do CLIL, o uso estratégico da língua materna para a compreensão de conceitos, especialmente em contextos bilíngues. Ainda que mais recorrente nesses contextos, o CLIL também pode ser explorado em aulas de inglês em cursos de idiomas, seja por meio de materiais específicos, seja por projetos que integrem conteúdos não exclusivamente linguísticos.

O trabalho com projetos, ou *Project-Based Learning* (PBL), constitui outro eixo central tanto no ensino de línguas quanto na RE. Fundamentado nos interesses das crianças, o PBL possibilita a elaboração de projetos multimodais, como produção de vídeos, blogs, podcasts e contação de histórias, contemplando diferentes gêneros textuais (Silva; Porto, 2025). Na Educação Infantil, esses projetos devem emergir das interações e manifestações das crianças, exigindo do professor uma escuta atenta às múltiplas linguagens, verbais e não verbais.

O PBL mobiliza simultaneamente diversas linguagens – verbal, gestual, dramática e plástica – favorecendo a construção de significados na língua adicional. Além disso, estimula a cooperação, a investigação e a tomada de decisões, em consonância com o planejamento flexível descrito por Rinaldi (1999, p. 113):

[...] o planejamento é definido como um método de trabalho, no qual os educadores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade de antemão.

Nesse contexto, a língua passa a ser instrumento e não finalidade, demandando do professor uma postura mediadora, capaz de oferecer suportes linguísticos e estratégias adequadas às necessidades dos estudantes.

Outro recurso amplamente utilizado na Educação Infantil é o *Loose Parts Play* (LPP), ou uso de materiais não estruturados, proposto por Simon Nicholson na década de 1970. Muito presente em contextos reggianos, o LPP, quando integrado ao ensino de LI, favorece a descoberta, a criatividade e o desenvolvimento da consciência linguística. Por meio da interação física com objetos e com o espaço, a criança ativa o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, conforme preconizado pela BNCC, fundamental para a aquisição da linguagem de forma lúdica (Tonelli; Seccato, 2022).

No campo linguístico, a pedagogia das multimodalidades e dos multiletramentos (Rojo, 2012) assume papel central, ao reconhecer que os textos contemporâneos são multissemióticos e mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. As crianças constroem sentidos por meio de vídeos, imagens, músicas e outros recursos que precisam ser incorporados ao contexto escolar de forma crítica e intencional. Atividades como o uso de *ipads* para registrar espaços da escola, sob supervisão, contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da autoria infantil.

O *storytelling* também se configura como um aliado fundamental no ensino de Língua Inglesa para crianças. A contação de histórias, adequada à faixa etária, possibilita o contato com diferentes culturas, amplia o vocabulário, desenvolve a imaginação e promove benefícios amplamente reconhecidos da leitura.

Nesse cenário de pluralidade metodológica, emerge a Pedagogia Pós-método, que propõe compreender o ensino de línguas para além de métodos fechados. Desenvolvida por Kumaravadivelu (2006), essa perspectiva estrutura-se a partir dos princípios da particularidade, praticidade e possibilidade. A particularidade valoriza o contexto e os sujeitos, rompendo com modelos universais, em diálogo direto com a abordagem de Reggio Emilia e com diferentes referenciais teóricos (Ivo, 2023).

A praticidade enfatiza a articulação entre teoria e prática por meio da reflexão contínua sobre o fazer docente, fortalecida, em RE, pela documentação pedagógica. Já o princípio da possibilidade evidencia o compromisso político do ensino de línguas com a formação crítica e a transformação social, aspecto compartilhado tanto pela Linguística Aplicada contemporânea quanto pela abordagem reggiana.

Assim, a articulação entre Reggio Emilia, metodologias ativas e a Pedagogia Pós-método amplia as possibilidades de um ensino de Língua Inglesa mais significativo, no qual os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva e tornam-se sujeitos ativos na construção de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais.

2.4 A escola privada como contexto educacional: características e desafios em Campo Grande/MS

No Brasil, o ensino de LI para crianças tem sido impulsionado majoritariamente pelo setor privado. Em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, observa-se um crescimento significativo de escolas bilíngues, programas de ensino em inglês e cursos de idiomas que atendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Esse movimento responde, em grande medida, às demandas de famílias das classes média e alta, interessadas em oferecer aos filhos uma formação alinhada às tendências contemporâneas de internacionalização da educação.

Entretanto, esse processo de expansão também evidencia e aprofunda desigualdades educacionais historicamente constituídas. Enquanto a rede privada amplia o acesso ao ensino de LI desde os primeiros anos de escolarização, a rede pública enfrenta limitações estruturais, pedagógicas e formativas que dificultam a consolidação de uma educação linguística consistente na infância. A ausência de obrigatoriedade do ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribui para a constituição de um vácuo normativo, frequentemente ocupado pelo setor privado, muitas vezes sem diretrizes pedagógicas específicas para essa etapa.

Esse cenário reforça o papel do inglês como marcador social e econômico, aprofundando desigualdades já presentes no sistema educacional brasileiro (Megale, 2018). No contexto específico de Campo Grande, além do aumento do número de escolas bilíngues, observa-se o fortalecimento de parcerias com editoras internacionais, a adoção de currículos estrangeiros e o investimento crescente em tecnologias educacionais.

Embora essas iniciativas configurem um ambiente de ensino privilegiado, elas também podem contribuir para a reprodução de modelos pedagógicos distanciados das realidades culturais, sociais e históricas locais.

Tal contexto insere-se no que Megale (2018) denomina Educação Bilíngue de Elite ou educação bilíngue de prestígio. Nessa perspectiva, a LI passa a ser concebida como capital cultural associado à obtenção de vantagens futuras no mercado de trabalho globalizado, articulando-se a uma lógica neoliberal de competitividade.

A oferta de programas bilíngues ou internacionais assume, assim, a função de diferencial mercadológico, o que pode resultar na adoção acrítica de materiais didáticos e metodologias

importadas, com centralidade na proficiência instrumental em detrimento de uma formação intercultural, crítica e reflexiva.

É nesse contexto que a escolha de investigar um curso de idiomas inserido no espaço escolar se revela estratégica. No imaginário social brasileiro, os cursos de idiomas são frequentemente percebidos como os espaços nos quais “realmente se aprende” a língua estrangeira, em oposição à escola regular. Essa representação associa-se ao histórico de não aprendizagem do inglês na escola pública e confere a esses cursos um lugar de legitimidade no ensino e na atuação docente.

Paralelamente, tais espaços são atravessados por uma lógica neoliberal de qualidade total, na qual o aluno é concebido como cliente e o ensino é orientado pela eficiência, pela mensuração de resultados e pela rapidez do progresso linguístico, frequentemente em detrimento de uma formação humana mais ampla (Oliveira, 2002 *apud* Avelar; Senefonte, 2023).

A inserção da abordagem RE nesse espaço educativo tensiona diretamente essa lógica produtivista. Em contraste com métodos tradicionais centrados na transmissão e repetição de conteúdos, a proposta de Reggio Emilia fundamenta-se em uma pedagogia da escuta e da relação, na qual a criança é compreendida como sujeito potente, protagonista e portador de direitos. No ensino de LI, essa perspectiva desloca o foco da língua como produto a ser adquirido para a língua como meio de investigação, interação e construção de sentidos sobre o mundo.

Embora o contexto da escola privada em Campo Grande seja marcado pela competitividade e pela busca constante de diferenciais mercadológicos, é importante reconhecer que esse espaço também oferece condições favoráveis à inovação pedagógica. A superação de uma concepção estritamente instrumental do ensino de LI, frequentemente reduzido à condição de mercadoria ou promessa de sucesso profissional, torna-se possível por meio da adoção consciente de abordagens que centralizam a criança e suas múltiplas linguagens.

A articulação entre RE e o sociointeracionismo possibilita, assim, a ressignificação do espaço da sala de aula, transformando-o em um ambiente de cultura, investigação e cidadania. Em vez de um espaço voltado exclusivamente ao treinamento para exames de proficiência ou à reprodução de modelos nativos idealizados, a escola pode constituir-se como espaço de produção de sentidos. A concepção da criança como sujeito rico, potente e portador de direitos,

defendida por Malaguzzi, confronta diretamente a lógica neoliberal que reduz o aluno à condição de cliente ou de futuro trabalhador produtivo.

Essa complexidade manifesta-se de forma ainda mais evidente no contexto da escola na qual o presente trabalho se insere. O *locus* da pesquisa, aqui denominado “Msul”, é uma instituição recentemente adquirida por uma grande rede educacional de alcance nacional. Esse processo de transição evidencia tensões inerentes à implementação de propostas pedagógicas inovadoras em ambientes historicamente marcados por práticas tradicionais e por uma orientação voltada a resultados imediatos.

Conforme apontam Ferreira e Barros (2025), a instituição encontra-se em um momento transicional delicado. A permanência de profissionais vinculados à gestão anterior constitui um dos principais desafios à consolidação da nova proposta pedagógica, uma vez que práticas tradicionais de ensino, centradas na transmissão de conteúdos e na valorização de resultados quantitativos, coexistem com discursos de inovação educacional. Essa fricção produz um ambiente híbrido, no qual o currículo tende a ser aplicado de forma fragmentada e, por vezes, instrumental.

Essa tensão institucional é intensificada pelo perfil da comunidade escolar, composta majoritariamente por famílias pertencentes à elite econômica local. As expectativas desse grupo social, frequentemente associadas à manutenção de status e à obtenção de resultados pragmáticos, encontram ressonância em modelos educacionais pouco críticos, o que pode gerar resistência a propostas pedagógicas voltadas ao pensamento crítico e à interculturalidade. Configura-se, assim, um alinhamento ideológico entre práticas escolares tradicionais e expectativas familiares, ambos sustentados por uma concepção de educação entendida como serviço e investimento privado.

Além dessas pressões de ordem ideológica, as escolas privadas de Campo Grande enfrentam desafios relacionados à formação docente para o ensino de LI na infância. As lacunas existentes na formação inicial, tanto nos cursos de Letras quanto nos de Pedagogia, produzem um cenário no qual a contratação de professores se apoia, muitas vezes, apenas na fluência linguística ou, inversamente, no domínio pedagógico desvinculado de uma formação sólida no idioma e em conhecimentos linguísticos específicos.

É nesse contexto complexo e contraditório que a presente pesquisa se insere. Ao investigar o ensino de LI para crianças em um curso de idiomas ofertado no contraturno de uma escola privada, busca-se compreender de que modo práticas pedagógicas inspiradas na

abordagem RE podem ressignificar a experiência de ensino e impactar a aprendizagem, mesmo em ambientes atravessados por lógicas mercadológicas e pressões ideológicas.

Ao conceber o ensino de LI como espaço de investigação, criatividade e construção identitária, e não apenas como instrumento utilitário, pretende-se ampliar o debate para além da lógica de mercado, apontando caminhos que possam inspirar tanto instituições privadas quanto públicas.

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os propósitos do estudo e responder às perguntas de pesquisa, este capítulo apresenta os aspectos metodológicos que o orientam, delineando as opções metodológicas adotadas. Nesse sentido, compreende-se que essas escolhas não são neutras, mas se ligam ao posicionamento epistemológico da pesquisa. Dessa forma, foca-se na articulação de procedimentos de geração de análise de dados a uma perspectiva interpretativista.

Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa, fundamentado na pesquisa-ação, modalidade escolhida por seu caráter interventivo e reflexivo. Essa abordagem não se limita à descrição de uma realidade educacional, mas propõe a problematização e a transformação coletiva das práticas pedagógicas, a partir do envolvimento ativo dos professores participantes e do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a própria atuação docente. A partir disso, é que se delimita o objetivo geral desta dissertação: **em investigar em que medida os princípios da abordagem Reggio Emilia podem contribuir para o ensino de língua inglesa a crianças em cursos de idiomas ofertados no contraturno de uma escola privada localizada em Campo Grande/MS.**

Ainda, os objetivos específicos são: i. analisar como as oficinas formativas favoreceram mudanças nas práticas pedagógicas dos professores participantes e; ii. examinar as percepções dos docentes acerca da interação e do engajamento das crianças durante a aplicação dos princípios da abordagem.

Nessa perspectiva, o capítulo demonstra o tipo da pesquisa realizada, os instrumentos de geração de dados e os critérios de seleção dos (as) participantes.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), sob o CAAE 85952524.4.0000.8030 e segue, portanto, as diretrizes de cuidados éticos conforme Resoluções pertinentes. O parecer de aprovação expedido pelo CEP pode ser consultado no Anexo X.

Assim, segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, envolvendo

pesquisadores e participantes de forma cooperativa. No contexto desta investigação, o problema central refere-se à necessidade de ressignificar práticas pedagógicas tradicionalmente prescritivas em um cenário de transição para modelos de ensino mais participativos e centrados na criança.

Essa investigação desenvolveu-se a partir de etapas metodológicas de natureza cíclica, conforme proposto por Gerhardt e Silveira (2009), próprias da pesquisa-ação. O percurso incluiu: (1) a identificação do problema, realizada por meio do diagnóstico do contexto de ensino de língua inglesa e das práticas pedagógicas vigentes; (2) o planejamento das ações formativas e pedagógicas, fundamentadas nos princípios da abordagem de Reggio Emilia; e (3) a implementação das propostas no âmbito das oficinas e sua repercussão na prática docente, acompanhada pela observação e pela reflexão sistemática sobre os processos emergentes. Essas etapas não se configuraram de forma linear, mas articulada, permitindo ajustes contínuos ao longo do percurso formativo.

A escolha dessa metodologia justifica-se, portanto, por possibilitar a articulação entre teoria e prática, deslocando o foco da mera mensuração de resultados para a promoção da reflexão crítica sobre a prática docente, compreendendo o ensino como um processo dinâmico, situado e em constante construção (Pimenta, 2005 *apud* Silva; Monteiro; Costa, 2024). Nesse sentido, reconhece-se o espaço escolar como um território vivo, atravessado por relações sociais, afetivas e pedagógicas produzidas cotidianamente entre professores e crianças, em consonância com a concepção de escola como um sistema de relações, conforme defendido por Malaguzzi (1999 *apud* Stemmer, 2006).

A adoção da pesquisa-ação justifica-se ainda por seu caráter pedagógico e formativo. Conforme Franco (2005, p. 484), trata-se de uma metodologia que “cientificiza a prática educativa a partir de princípios éticos voltados à formação contínua e à emancipação dos sujeitos envolvidos”. Participaram do estudo quatro (04) docentes com formação em Letras e habilitação em língua inglesa, com experiência com turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, atuantes como professores de LI em um curso de idiomas vinculado a uma escola privada localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, através de respostas a questionários que foram aplicados antes e depois das oficinas formativas.

Visando o cumprimento da Lei de Proteção de Dados (LPD), os nomes utilizados são fictícios, sendo: Ana, Beatriz, Rafael e Carolina. A seleção ocorreu por adesão voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Apêndice B), em conformidade com os princípios éticos que regem pesquisas envolvendo seres humanos. O

critério de inclusão dos participantes que participaram das oficinas formativas e responderam aos questionários foi por adesão voluntária.

As ações desenvolvidas ao longo da pesquisa constituíram um ciclo de oficinas formativas distribuídas em cinco encontros quinzenais, organizados em dez eixos temáticos:

- Oficina 1 – Conhecendo Reggio Emilia e Loris Malaguzzi: as múltiplas linguagens;
- Oficina 2 – Pedagogia da escuta e da visão de criança: aprendizagem ativa;
- Oficina 3 – A relação professor-criança: o professor como facilitador do conhecimento;
- Oficina 4 – O espaço como terceiro educador e a flexibilidade do currículo;
- Oficina 5 – Projetação e planejamento;
- Oficina 6 – Trabalho com projetos;
- Oficina 7 – Documentação pedagógica;
- Oficina 8 – Participação da família e da comunidade;
- Oficina 9 – Metodologias de ensino de LI e a abordagem RE; e
- Oficina 10 – Retomada de conceitos.

Antes e depois das oficinas formativas, os professores participantes responderam questionários estruturados (Ver Apêndice A), registrando suas percepções sobre os conteúdos abordados nas oficinas. Além disso, um terceiro questionário foi aplicado após um mês das formações e foi possível analisar as práticas e experiências dos docentes, o que constituiu, também, como corpus desta pesquisa. Ainda, algumas atividades produzidas pelos professores durante as oficinas também foram utilizadas como análise quando necessário.

Desse modo, o percurso investigativo segue os princípios cíclicos fundamentais da pesquisa-ação, caracterizados por “planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante” (Franco, 2005).

Nesse prisma, percebe-se que na articulação entre o espaço coletivo de reflexão de professores, que foi promovido nas oficinas formativas, e o cotidiano da sala de aula – compreendido como espaço de interação entre docente e alunos – que a presente pesquisa-ação cria condições para a transformação da prática pedagógica. Nesse movimento, a criança é reposicionada como centro do processo educativo, aproximando a reflexão teórica da ação docente e conferindo sentido às mudanças observadas na prática.

A dimensão coletiva e colaborativa também é enfatizada por Moser, Pacheco e Ernesto (2021, p. 124), ao apontarem que a pesquisa-ação estabelece um diálogo estreito com o

pensamento de Paulo Freire, especialmente no que se refere à relação entre pesquisador, professor e participantes da pesquisa. Isso contribui para a construção de relações mais horizontais e menos hierarquizadas, deslocando o pesquisador de uma posição externa para uma atuação direta no contexto investigado.

Na presente pesquisa, esse deslocamento se concretiza na inserção da pesquisadora como participante do processo formativo, em diálogo contínuo com os professores ao longo das oficinas, por meio da escuta das demandas do grupo e da reflexão compartilhada sobre as práticas. Assim, o conhecimento produzido emerge da problematização conjunta das experiências docentes, em consonância com os princípios da pesquisa-ação e com a valorização dos saberes do cotidiano escolar.

Menezes *et al.* (2020, p. 2) destacam que a pesquisa-ação “cria espaços e tempos para a formação de professores no interior da própria instituição escolar, evidenciando a potência do trabalho colaborativo entre escola e universidade”. Assim, a proposta de eleger o chão da escola como locus investigativo e espaço de vivência fortalece a aproximação entre escola e universidade, pois infere o compromisso com a produção de conhecimento situada, implicada e comprometida com a prática social, princípios caros às pesquisas da Linguística Aplicada.

Nesse prisma, a recorrência do pensamento historicamente situado em pesquisas descritivas e que se afastam da realidade escolar não dá conta de refletir e interpretar criticamente processos educativos, o que não gera reflexão e transformação. Nesta pesquisa, os docentes estão imersos na prática pedagógica e, mais do que isso, através das oficinas formativas, têm a possibilidade de ser produtores de conhecimento sobre a sua própria atuação.

Em síntese, a análise da pesquisa delimita-se na investigação do processo de desenvolvimento pedagógico dos docentes, a partir das oficinas formativas e introdução de conceitos alinhados à abordagem de RE. Com isso, busca-se identificar, por meio de problematizações, os desafios estruturais da prática docente, especificamente em LI, para a reflexão das práticas pedagógicas tradicionais.

3.1 Contexto da pesquisa: espaço, participantes e corpus de análise

A pesquisa foi realizada em um curso de idiomas oferecido no contraturno de uma escola privada, localizada em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. As aulas são destinadas a crianças com idade de quatro (04) a dez (10) anos. A escolha por um colégio particular não se deu de forma aleatória, mas porque há no contexto educacional brasileiro uma crescente

expansão do ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) — nomenclatura consolidada na pesquisa acadêmica nacional para designar o campo de estudos e práticas de idiomas nos anos iniciais de escolarização — em espaços de maior prestígio social (Tonelli; Cristovão, 2010; Rocha, 2006).

Essa crescente, em grande medida, antecede a obrigatoriedade escolar da língua estrangeira e responde a demandas sociais relacionadas ao bilinguismo e à proficiência precoce, mesmo em um campo que ainda carece de diretrizes oficiais específicas para a Educação Infantil, principalmente no que se refere aos objetivos de aprendizagem, às abordagens metodológicas e aos critérios de acompanhamento do desenvolvimento linguístico nessa etapa.

Nesse contexto, o setor privado passa a ocupar um espaço que não é plenamente regulamentado pelas políticas públicas, assumindo protagonismo na oferta de cursos de LI para crianças pequenas. Essa antecipação do ensino de línguas, embora atenda a expectativas familiares e mercadológicas, impõe desafios pedagógicos significativos, especialmente no que se refere à adequação metodológica, à formação docente e à compreensão da infância como etapa específica do desenvolvimento.

Como já mencionado, participaram desta pesquisa quatro (04) professores licenciados em Letras com habilitação em língua inglesa, na referida instituição. A formação docente é relevante, uma vez que, conforme apontam Tonelli e Cristovão (2010) e Santos (2009), os cursos de Letras no Brasil concentram-se majoritariamente na formação para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, deixando lacunas importantes no que diz respeito à docência na infância.

Como consequência, mesmo apresentando domínio linguístico e formação específica na área, muitos desses profissionais constroem sua *práxis* pedagógica com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais por meio de processos de tentativa e erro, sem respaldo teórico-metodológico voltado às especificidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Nesses casos, a aprendizagem da docência ocorre de modo artesanal, frequentemente baseada na reprodução de modelos previamente vivenciados, conforme aponta Tardif (2013 *apud* Lima; Borghi; Souza Neto, 2019). Esse cenário reforça a pertinência da formação continuada em serviço proposta nesta pesquisa, ao criar espaços sistemáticos de reflexão sobre o ensino de LI para crianças.

O grupo de professores participantes caracteriza-se pela heterogeneidade no que se refere ao tempo de atuação profissional, sendo composto por docentes em início de carreira – com até cinco anos de experiência – e por docentes experientes, com mais de quinze anos de

atuação. Essa diversidade mostrou-se relevante para a investigação, pois possibilitou observar como professores em diferentes estágios da carreira se apropriaram dos princípios da abordagem RE e ressignificaram suas práticas a partir do processo formativo.

A literatura que discute a experiência italiana da abordagem de RE enfatiza que a formação docente não é concebida como um processo estático ou linear, mas como um movimento contínuo de “aprender a aprender” (Malaguzzi, 1999, p. 94 *apud* Stemmer, 2006).

Esse movimento é sustentado pelas trocas coletivas, pela investigação da prática e pelo questionamento permanente do fazer pedagógico (Rinaldi, 2012 *apud* Santos; Possa, s.d.). Nesse sentido, tanto os docentes iniciantes quanto os mais experientes foram instigados a assumir uma postura de professor-pesquisador, rompendo com a lógica da reprodução técnica e deslocando-se para uma atuação reflexiva, investigativa e contextualizada.

Importante salientar que os participantes atuavam, majoritariamente, no período vespertino nessas turmas e, em sua maioria, conciliavam essas aulas com outras atividades profissionais no período matutino. Trata-se, portanto, de uma realidade pedagógica que exige um olhar sensível e específico para a infância, na qual, conforme destaca Tonelli (2023), a criança não pode ser compreendida apenas como um aprendiz que acumula vocabulário, mas como um sujeito social que brinca, interage e constrói sentidos nas relações que estabelece.

A proposta de intervenção fundamentada na abordagem RE buscou responder a essa demanda, ao conceber o ensino de LI como espaço de investigação, experiência e construção de significados. Edwards (1999) afirma que o desenvolvimento profissional docente constitui condição essencial para o trabalho com projetos e para a prática de escuta ativa, o que exige do professor sensibilidade para compreender a criança em sua totalidade e em seus diversos modos de se expressar.

Esse contexto é atravessado, ainda, por tensões relacionadas às concepções de avaliação e às expectativas das famílias. No curso investigado, a avaliação formal – por meio de provas, notas e relatórios quantitativos – ocorre apenas a partir do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Na Educação Infantil e nos primeiros anos iniciais, os alunos recebem devolutivas baseadas em indicadores de participação, engajamento e envolvimento nas atividades, em consonância com uma proposta mais comunicativa e processual de aprendizagem.

Entretanto, a coexistência desse modelo avaliativo com o ensino regular, que introduz avaliações conteudistas em etapas anteriores, frequentemente gera comparações e cobranças

por resultados mensuráveis por parte das famílias. Esse cenário evidencia a necessidade de tornar o processo de aprendizagem visível, compreensível e legitimado socialmente.

Nessa perspectiva, a documentação pedagógica, articulada à escuta ativa, ao protagonismo infantil e ao fortalecimento da relação família–escola, assume papel estratégico ao mediar o diálogo entre professores, instituição e famílias, além de sustentar práticas centradas no processo e coerentes com os princípios da abordagem de Reggio Emilia.

3.2 Instrumentos, procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados desta investigação foi realizada por meio de dois instrumentos principais: questionários semiestruturados (Ver Apêndice A) e relatos escritos reflexivos produzidos pelos professores participantes. A escolha por instrumentos de natureza escrita justifica-se pela necessidade de acessar concepções, reflexões e significados atribuídos pelos docentes ao processo de ensino e às práticas desenvolvidas em sala de aula, aspectos centrais em pesquisas de abordagem qualitativa e plenamente alinhados aos pressupostos da pesquisa-ação.

Conforme destacam Silva, Matias e Barros (2021), a pesquisa qualitativa pressupõe uma relação participativa entre pesquisador e pesquisados, bem como implicações interventivas voltadas à compreensão e à resolução de situações-problema presentes nos contextos escolares. Trata-se, portanto, de um tipo de investigação que assume caráter social e prático, articulando teoria e chão da escola por meio da análise das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, o questionário foi adotado como técnica de investigação com o objetivo de levantar informações acerca dos conhecimentos prévios, crenças e expectativas dos professores participantes em relação ao ensino de LI para crianças e à proposta pedagógica em discussão. Esse instrumento é definido como um conjunto ordenado de perguntas que visa captar opiniões, sentimentos e interesses dos sujeitos, minimizando a interferência direta do pesquisador durante o momento de produção dos dados (Gil, 1999 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009; Camargo, 2022).

Optou-se pela utilização de questões abertas, de caráter semiestruturado, por possibilitarem ao informante responder de forma livre, utilizando sua própria linguagem e organizando suas ideias conforme suas experiências e compreensões (Gil, 1999 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009). Esse formato favorece a emergência de dados mais densos e contextualizados

sobre as percepções docentes, sendo particularmente relevante em estudos de natureza formativa, nos quais se busca compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas pedagógicas (Vieira-Abrahão, 2006 *apud* Nascimento, 2011).

Complementarmente, a utilização de relatos escritos reflexivos fundamenta-se na compreensão de que o registro constitui um importante instrumento metodológico para a reflexão sobre a prática. Segundo Weffort (1996 *apud* Baracho, 2011), o registro possibilita ao professor recuperar a história do vivido, organizar a memória de sua atuação docente e atribuir novos significados às experiências pedagógicas. A escrita reflexiva, nesse sentido, não se limita à descrição de ações, mas favorece a construção da autoria docente e a produção de novos conhecimentos sobre o fazer pedagógico (Proença, 2003 *apud* Baracho, 2011).

Esses instrumentos mostram-se coerentes com a abordagem qualitativa adotada, a qual se ocupa de aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão das relações sociais, das crenças, atitudes e significados construídos pelos sujeitos em seus contextos de atuação (Minayo, 2001 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009).

Além disso, considerando o caráter interventivo da pesquisa, parte-se da premissa de que a investigação deve ser concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, envolvendo pesquisadores e participantes de forma cooperativa (Thiollent, 1986 *apud* Silva; Monteiro; Costa, 2024).

Para a interpretação dos dados produzidos por meio dos questionários e dos relatos reflexivos, adotou-se a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009), a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas voltadas à análise das comunicações, que busca, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, identificar indicadores que possibilitem inferências sobre as condições de produção dessas mensagens.

O tratamento dos dados seguiu as três fases operacionais propostas por Minayo (2007 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009). A primeira etapa, denominada pré-análise, consistiu na organização do material empírico e na realização de uma leitura flutuante dos questionários e relatos reflexivos, com o objetivo de apreender ideias centrais, recorrências e sentidos predominantes. A segunda etapa, correspondente à exploração do material, envolveu a codificação e a classificação dos dados em categorias analíticas, construídas a partir das falas dos professores e articuladas aos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, tais como a abordagem RE, o ensino de línguas e a formação docente. Por fim, a terceira etapa, referente ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, possibilitou a transformação dos dados

brutos em unidades de significado, permitindo compreender de que modo os professores ressignificaram suas práticas pedagógicas a partir da formação continuada vivenciada. Essa etapa favoreceu a construção de interpretações que articulam discurso, prática e contexto, evidenciando os impactos da proposta formativa no desenvolvimento profissional docente e no ensino de LI para crianças.

3.3 As oficinas e as limitações da pesquisa

A intervenção pedagógica desenvolvida nesta pesquisa foi estruturada a partir de um ciclo de dez oficinas formativas, concebidas com o objetivo de articular os princípios da abordagem de Reggio Emilia às especificidades do ensino de língua inglesa para crianças.

As oficinas foram organizadas de maneira sequencial e articulada, com periodicidade quinzenal, de modo a possibilitar um acompanhamento processual das reflexões e das práticas dos professores participantes ao longo do percurso formativo.

Cada encontro foi estruturado em quatro momentos complementares. Inicialmente, realizou-se a aplicação de um questionário pré-oficina, cujo propósito foi mapear as concepções, crenças e práticas prévias dos professores em relação aos temas abordados. Em seguida, desenvolveu-se a oficina formativa propriamente dita, composta por exposição dialogada, análise de exemplos, discussões coletivas e proposição de desafios práticos.

Posteriormente, aplicou-se um questionário pós-oficina, com o objetivo de identificar possíveis deslocamentos conceituais e reflexivos decorrentes das discussões realizadas. Por fim, foi proposto um desafio reflexivo a ser respondido aproximadamente um mês após a realização das oficinas, visando à análise da incorporação dos princípios discutidos na prática pedagógica dos participantes.

A organização das oficinas partiu da intenção de superar uma concepção de formação docente centrada no treinamento técnico, privilegiando a constituição de um espaço de reflexão crítica e de construção coletiva de saberes. Compreende-se, nesse sentido, que a formação de professores deve integrar teoria, prática e reflexão, distinguindo-se de modelos formativos voltados exclusivamente à obtenção de resultados imediatos (Leffa, 2001 *apud* Souza; Stefanello; Spilmann, 2010). Assim, buscou-se distanciar-se de uma racionalidade técnica que reduz o professor à condição de mero executor de prescrições metodológicas, favorecendo sua atuação como intelectual transformador, capaz de interpretar, questionar e ressignificar sua prática (Giroux, 1997 *apud* Borges, 2015).

As oficinas foram organizadas de forma temática, articulando os fundamentos teóricos estudados às práticas e percepções dos professores participantes. Tal organização possibilitou o estabelecimento de um diálogo consistente entre os saberes produzidos no âmbito acadêmico e os conhecimentos construídos pelos docentes no cotidiano do “chão da escola” (Nóvoa, 2009 *apud* Tonelli; Seccato, 2023, p. 9).

Ademais, esse formato permitiu acompanhar o movimento de resignificação das concepções docentes ao longo do processo formativo, em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação, que compreende a formação como um processo dinâmico, situado e colaborativo.

Na sequência, apresentam-se os temas desenvolvidos ao longo dos encontros, bem como as atividades práticas e os desafios reflexivos propostos aos professores participantes.

1. Conhecendo Reggio Emilia e Loris Malaguzzi: as múltiplas linguagens

O percurso formativo teve início com a contextualização histórica e filosófica da abordagem de Reggio Emilia, situando seu surgimento no contexto do pós-guerra italiano, marcado por um movimento coletivo de reconstrução social e educacional. Discutiu-se como a experiência reggiana emerge do desejo comunitário de construir uma escola democrática, pautada na participação, na escuta e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Nesse momento, foi apresentado o pensamento de Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem, cuja concepção de infância rompe com visões deficitárias ao defender uma imagem de criança rica em potencial, forte, competente e protagonista de seus processos de aprendizagem.

A discussão avançou a partir da metáfora das “cem linguagens”, eixo central do pensamento malaguzziano. Conforme expresso no poema “*Ao contrário, as cem existem*” (Malaguzzi *apud* Gandini, 1999, p. 5), a criança dispõe de inúmeras formas de expressão – plástica, sonora, corporal, gestual e verbal – que se articulam na construção de sentidos. Problematizou-se, nesse contexto, a tendência da cultura escolar tradicional de silenciar essa multiplicidade ao privilegiar modos restritos de aprendizagem e ao fragmentar corpo e mente.

Em contraposição, a abordagem de Reggio Emilia reconhece as múltiplas linguagens como meios legítimos de construção de conhecimento, promovendo o desenvolvimento intelectual por meio da representação simbólica e da exploração ativa do ambiente.

No momento prático, os professores foram convidados a selecionar trechos do poema que mais lhes chamaram atenção e a justificar suas escolhas, estabelecendo relações com o ensino de língua inglesa para crianças. A atividade culminou em uma partilha coletiva, na qual os docentes mapearam linguagens já presentes em suas aulas e delinearam possibilidades de ampliação das experiências expressivas, como artes, música, movimento e dramatização, no planejamento pedagógico.

O questionário pré-oficina buscou identificar o grau de familiaridade prévia dos participantes com a abordagem de Reggio Emilia e suas concepções iniciais sobre as múltiplas linguagens. O questionário pós-oficina concentrou-se na identificação das linguagens mais recorrentes no ensino de inglês e nas possibilidades de ampliação dessas formas de expressão na prática docente. O desafio reflexivo solicitou que os professores descrevessem como incorporavam – ou poderiam incorporar – diferentes linguagens no ensino da língua inglesa.

2. Pedagogia da escuta e da visão de criança: aprendizagem ativa

Na sequência, aprofundou-se a discussão em torno da Pedagogia da Escuta, compreendida como um dos pilares da abordagem de Reggio Emilia. Conforme afirma Rinaldi (2014, p. 83 *apud* Ghissoni, 2018), a escuta ultrapassa o plano auditivo e se configura como uma postura ética de abertura ao outro, à diferença e à alteridade.

No contexto das oficinas, refletiu-se sobre como essa concepção pode contribuir para o ensino de língua inglesa, deslocando a escuta de uma atenção restrita à pronúncia para uma interpretação mais ampla dos interesses, hipóteses, emoções e motivações das crianças.

Essa perspectiva sustenta uma visão de criança como protagonista e co-constructora do conhecimento. As crianças são concebidas como “protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação” (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 160), e não como sujeitos passivos a serem preenchidos por conteúdos. Malaguzzi reforça essa compreensão ao afirmar que a criança possui “cem modos de escutar, de maravilhar e de amar” (Malaguzzi *apud* Gandini, 1999, p. 5), cabendo à escola preservar e potencializar tais capacidades.

No momento prático, realizou-se uma dinâmica de escuta ativa em duplas, na qual um professor descrevia uma imagem enquanto o outro a desenhava a partir do relato. A comparação entre o desenho produzido e a imagem original serviu de base para discutir como a qualidade

da escuta, a formulação de perguntas e a negociação de sentidos interferem na construção de significados, estabelecendo paralelos com situações de interação em língua adicional.

O questionário pré-oficina investigou as concepções dos professores sobre infância e sobre sua própria prática de escuta em sala de aula. O questionário pós-oficina abordou estratégias para tratar as produções das crianças com seriedade e para potencializar a escuta atenta no cotidiano escolar. O desafio reflexivo focalizou situações concretas em que a escuta das crianças impactou o planejamento ou a dinâmica das aulas.

3. A relação professor-criança: o professor como facilitador do conhecimento

A relação entre professor e criança foi problematizada com o objetivo de desconstruir a imagem do docente como único detentor do saber. Na abordagem de Reggio Emilia, o adulto não atua como transmissor de conteúdos prontos, mas como mediador que organiza contextos, provoca investigações e acolhe os convites de aprendizagem das crianças (Hoyuelos, 2012 *apud* Silva; Carvalho, 2023). Essa atuação se insere, ainda, em uma lógica de trabalho coletivo, rompendo com o isolamento profissional e com práticas solitárias (Malaguzzi, 1999 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Conforme destacam Edwards, Gandini e Forman, o trabalho docente consiste em “provocar oportunidades” de crescimento intelectual, escutando as palavras das crianças e devolvendo-as ao grupo para reativar o diálogo e a reflexão coletiva (Edwards; Gandini; Forman, 1999, *apud* Dias; Vieira, s.d.). Malaguzzi acrescenta que a prática pedagógica não pode ser dissociada dos valores do professor e que o desenvolvimento profissional se fortalece por meio da interlocução com colegas, famílias e especialistas (Malaguzzi, 1999, p. 82-83 *apud* Stemmer, 2006).

Como atividade prática, os professores foram convidados a representar, por meio de uma linguagem de sua escolha, aquilo que consideravam central na relação professor-criança no ensino de LI. As produções foram socializadas, favorecendo discussões sobre mediação, autonomia, negociação de sentidos e o lugar do erro e da hipótese na aprendizagem.

Os instrumentos aplicados investigaram, no momento pré-oficina, como os docentes descreviam sua relação com os alunos e compreendiam a diferença entre transmissão e facilitação.

No pós-oficina, exploraram-se estratégias para valorizar a participação das crianças e para aplicar princípios reggianos no ensino de línguas. O desafio reflexivo solicitou relatos de experiências em que os professores atuaram como facilitadores do conhecimento.

4. O espaço como terceiro educador e a flexibilidade do currículo

Inspirada nas contribuições de Lella Gandini, esta oficina teve como foco a discussão do conceito de espaço como “terceiro educador”. Partiu-se do pressuposto de que o ambiente físico não é neutro, ele comunica valores, orienta ações e condiciona as interações que se estabelecem no cotidiano escolar. Objetos, materiais e estruturas não são elementos passivos, mas participantes ativos do processo educativo, influenciando as possibilidades de exploração, investigação e aprendizagem (Gandini, 1999 apud Dias; Vieira, s.d.).

Nesse sentido, discutiu-se que um ambiente intencionalmente organizado pode favorecer a autonomia, a curiosidade e a interação – aspectos centrais para a aprendizagem de uma língua adicional. Para que o espaço exerça efetivamente seu papel educativo, ele precisa ser flexível, passível de transformações frequentes e sensível às necessidades e interesses do grupo, permitindo que crianças e professores intervenham em sua organização (Gandini, 1999, p. 157 apud Dias; Vieira, s.d.). Assim, elementos como disposição do mobiliário, escolha dos materiais e circulação no espaço deixam de ser decisões meramente logísticas e passam a refletir concepções pedagógicas e a imagem de criança sustentada pela instituição (Horn, 2004 apud Matias; Camargo, 2018).

No momento prático, os professores analisaram possibilidades concretas de reorganização dos espaços de aula e de utilização de materiais não estruturados. Em duplas, elaboraram uma proposta de atividade voltada ao desenvolvimento da consciência linguística, definindo materiais, organização do ambiente, estratégias de mediação e formas de garantir a autonomia das crianças durante a exploração.

O questionário pré-oficina investigou a organização habitual das salas de aula e as concepções docentes sobre a participação ativa dos alunos. O questionário pós-oficina abordou o uso de outros espaços escolares e a importância de ambientes que “narram” as vivências das crianças. O desafio reflexivo concentrou-se em experiências práticas nas quais o ambiente físico contribuiu para a aprendizagem da língua inglesa.

5. Projetação e planejamento

Em contraposição a currículos rígidos e lineares, esta oficina apresentou o conceito de *progettazione*, compreendido como uma estratégia de pensamento e ação que se constrói na relação com as crianças e aceita a incerteza como parte constitutiva do processo educativo. Diferentemente de programas previamente determinados, a projeção se organiza como um planejamento aberto, sensível aos interesses emergentes e às hipóteses infantis (Munhoz, 2017).

Conforme aponta Rinaldi (1999, p. 115 *apud* Munhoz, 2017), planejar não significa prever todos os passos, mas preparar contextos: organizar espaços, materiais e situações de aprendizagem, mantendo abertura para o inesperado. Essa concepção desloca o planejamento de uma lógica de controle para uma lógica de escuta, investigação e negociação contínua.

No momento prático, os professores realizaram um exercício de planejamento semanal em duplas, a partir de um material didático utilizado no curso. A proposta envolveu a elaboração de um plano de quatro horas semanais que contemplasse provocação inicial, hipóteses de perguntas das crianças, materiais (com ênfase em materiais abertos), possíveis explorações, organização do espaço, conexões com objetivos linguísticos e curriculares, estratégias de documentação e um momento final de partilha e reflexão.

O questionário pré-oficina investigou concepções docentes sobre planejamento e seus elementos essenciais. O questionário pós-oficina abordou a integração dos interesses das crianças, o papel do espaço físico e a adaptação de currículos tradicionais. O desafio reflexivo solicitou a descrição de mudanças efetivadas no planejamento após as reflexões propostas.

6. Trabalho com projetos

O trabalho com projetos foi apresentado como uma possibilidade de integrar o ensino de LI a temas significativos para as crianças, promovendo investigações mais aprofundadas e contextualizadas. Partiu-se da compreensão de que os projetos emergem de interesses genuínos e permitem que as crianças se envolvam ativamente na construção do conhecimento. Conforme afirma Katz, “os projetos oferecem uma parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomar suas próprias decisões e fazer suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas” (Katz, 2016, p. 37 *apud* Matias; Camargo, 2018, p. 5).

Na parte prática, os professores participaram da criação coletiva de um protótipo de projeto. Em grupos, escolheram um tema relacionado ao cotidiano infantil e elaboraram uma pergunta norteadora, definindo possibilidades de investigação, exploração e produção

multimodal. Também produziram uma representação visual do projeto e apresentaram ao coletivo, explicitando estratégias para promover engajamento, autonomia e uso significativo da língua inglesa.

O questionário pré-oficina investigou experiências prévias com projetos, bem como dificuldades e benefícios percebidos. O questionário pós-oficina abordou critérios para escolha de temas, envolvimento das crianças e impactos no aprendizado de inglês. O desafio reflexivo solicitou relatos sobre a implementação de projetos e sobre momentos de protagonismo infantil observados durante o processo.

7. Documentação pedagógica

Intrínsecamente articulada ao trabalho com projetos, a documentação pedagógica foi discutida não como registro final ou exigência burocrática, mas como processo de tornar visível a aprendizagem. A documentação permite revisitar o percurso vivido, interpretar as ações das crianças e orientar novos encaminhamentos pedagógicos.

Autores vinculados à experiência de Reggio Emilia atribuem à documentação três funções centrais: oferecer às crianças uma memória concreta do que realizaram, constituir-se como ferramenta de pesquisa e formação docente e garantir às famílias informações detalhadas sobre o cotidiano escolar, fortalecendo sua participação (Edwards; Gandini; Forman, 1999, p. 25 *apud* Stemmer, 2006, p. 109).

Para Rinaldi, a documentação configura-se como um ato de “escuta visível”, favorecendo a reflexão coletiva sobre o processo de aprendizagem enquanto ele acontece (Rinaldi, 2017, p. 185 *apud* Ghissoni, 2018, p. 32).

A atividade prática foi organizada em duas etapas. Inicialmente, realizou-se uma simulação de observação em ação, com preparação de um espaço com materiais diversos, na qual alguns participantes interagiram com o ambiente enquanto outros observaram e registraram falas, gestos e interações.

Em seguida, os registros foram analisados coletivamente, buscando identificar interesses emergentes e discutir como a documentação poderia orientar replanejamento e devolutivas às crianças e às famílias.

Os questionários investigaram, no momento pré-oficina, práticas já utilizadas para registrar a aprendizagem. No pós-oficina, exploraram-se formas de documentação possíveis no

contexto do curso. O desafio reflexivo abordou a influência da documentação no acompanhamento do desenvolvimento linguístico e no planejamento futuro.

8. Participação da família e da comunidade

Esta oficina teve como ponto de partida a leitura de trechos da obra *As cem linguagens da criança* (v. 1), que discutem o envolvimento da família no processo educativo. Na abordagem de Reggio Emilia, a gestão educacional fundamenta-se na participação comunitária, compreendendo a educação como responsabilidade compartilhada entre família, escola e sociedade.

Nesse contexto, “a participação das famílias é considerada tão essencial quanto a participação das crianças e dos educadores” (Spaggiari, 1999 *apud* Pereira, 2021, p. 14).

No momento prático, os professores construíram um mapa da rede de relações, posicionando a criança no centro e representando conexões com família, escola e comunidade. A atividade culminou em uma discussão coletiva sobre possibilidades concretas de ampliar a participação das famílias no contexto do curso de idiomas.

O questionário pré-oficina investigou concepções docentes sobre o papel da família. O questionário pós-oficina abordou estratégias de envolvimento e desafios enfrentados. O desafio reflexivo solicitou relatos de interações com as famílias e percepções sobre sua contribuição para o desenvolvimento linguístico.

9. Metodologias de ensino de LI e a abordagem RE

Esta oficina teve como objetivo analisar de que maneira os princípios da abordagem de Reggio Emilia podem contribuir para o ensino de língua inglesa, superando práticas centradas exclusivamente em aspectos gramaticais.

A discussão partiu do reconhecimento de que o ensino de línguas tem se deslocado para um contexto de pós-método, no qual o professor atua como intelectual transformador e não como técnico reproduzidor de conteúdos (Kumaravadivelu, 2003 *apud* Silva, 2023).

Durante a oficina, discutiram-se estratégias para adaptar atividades tradicionais a formatos mais exploratórios e investigativos, alinhados à filosofia reggiana. Buscou-se confrontar uma concepção fragmentada do ensino de língua estrangeira com uma perspectiva

que reconhece a criança como protagonista ativa e competente (Edwards; Gandini; Forman, 1999 *apud* Santos; Bernardi, 2019).

Na atividade prática, os professores analisaram um exemplo de projeto e identificaram abordagens metodológicas que poderiam sustentá-lo. Em seguida, elaboraram provocações iniciais para introdução de um novo tema de investigação, articulando objetivos linguísticos a situações de uso significativo da língua.

10. Retomada de conceitos

O encerramento do ciclo formativo teve caráter integrador e reflexivo. No momento prático, os professores produziram uma síntese criativa dos principais pilares da abordagem de Reggio Emilia, por meio de mapas de palavras, explicitando como esses princípios poderiam orientar o ensino de língua inglesa.

Também foram propostos desafios de implementação para o primeiro mês, envolvendo ampliação de linguagens, escuta ativa, mediação docente, reorganização do ambiente, planejamento com materiais abertos, desenvolvimento de projetos, documentação pedagógica e devolutivas às famílias.

O questionário final solicitou uma definição pessoal da abordagem de Reggio Emilia e uma avaliação do processo formativo, contemplando desafios, avanços percebidos, impactos na aprendizagem das crianças e na prática docente.

Encerrada a apresentação dos temas que estruturaram as oficinas formativas e das dinâmicas propostas ao longo do percurso interventivo, faz-se necessário deslocar o olhar do desenho e desenvolvimento da ação pedagógica para uma reflexão crítica acerca de seus limites e condicionantes. Reconhecer as limitações da pesquisa não significa fragilizar seus resultados, mas situá-los de forma ética e rigorosa, compreendendo-os como produções contextualizadas, atravessadas por tensões institucionais, formativas e estruturais.

No que concerne às limitações da presente pesquisa, identificam-se alguns desafios que devem ser considerados na análise dos resultados. O primeiro refere-se à resistência docente. A transição de modelos tradicionais para abordagens abertas e investigativas pode gerar insegurança, sobretudo quando os professores foram formados em perspectivas mais prescritivas e centradas na reprodução de métodos.

Estudos apontam que a resistência à mudança, associada à escassez de tempo, recursos e apoio institucional, constitui um obstáculo recorrente na implementação de metodologias ativas (Diesel *et al.*, 2017 *apud* Batista, s.d.). Ademais, a exigência de uma postura investigativa – na qual o professor documenta, analisa e reflete sistematicamente sobre sua prática – demanda um reposicionamento profissional que nem sempre se consolida de forma imediata, especialmente em contextos marcados por rotinas intensas e múltiplas demandas.

Outra limitação diz respeito ao desenvolvimento da proficiência linguística. A abordagem RE não tem como foco exclusivo a aquisição formal da língua ou a precisão gramatical, priorizando processos de significação, interação e uso contextualizado da linguagem. Essa perspectiva pode gerar tensões em cursos de idiomas, nos quais famílias e instituições frequentemente esperam resultados linguísticos mensuráveis em curto prazo.

Há, portanto, o risco de que determinadas competências linguísticas não se desenvolvam na mesma velocidade observada em métodos tradicionais, ainda que a aprendizagem se torne mais significativa, integrada e culturalmente situada (Souza; Santos; Santos, 2016 *apud* Correia, 2020).

Por fim, destaca-se como limitação estrutural a ausência de regulamentação específica para o ensino de línguas estrangeiras na Educação Infantil no Brasil. A inexistência de diretrizes nacionais para a formação e atuação docente nesse segmento faz com que muitas práticas ocorram de forma fragmentada, dependentes de iniciativas institucionais isoladas e, frequentemente, desvinculadas de políticas públicas consistentes (Rocha, 2008 *apud* Lima; Borghi; Souza Neto, 2019). Esse cenário impõe limites à generalização dos resultados desta pesquisa, uma vez que o contexto investigado – uma escola privada com recursos específicos – não representa a diversidade dos contextos educacionais brasileiros.

Apesar dessas limitações, o percurso investigativo desenvolvido possibilitou a produção de um conjunto expressivo de dados qualitativos, oriundos das oficinas formativas e dos questionários respondidos pelos professores participantes.

Esses dados oferecem subsídios consistentes para a análise dos efeitos do processo formativo sobre as concepções e práticas docentes. Assim, o capítulo seguinte dedica-se à análise desses dados, buscando compreender de que modo os professores interpretaram, incorporaram e ressignificaram os princípios da abordagem de Reggio Emilia em seu fazer pedagógico no ensino de língua inglesa.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

4.1 Valorização das múltiplas linguagens e escuta ativa

Em atenção aos princípios éticos que orientam a pesquisa com seres humanos, especialmente no que se refere à preservação da identidade dos participantes, os professores envolvidos neste estudo são identificados por nomes fictícios, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018). Assim, os excertos e relatos analisados dizem respeito aos docentes Ana, Beatriz, Rafael e Carolina, participantes do ciclo de oficinas formativas desenvolvido no âmbito desta pesquisa.

A análise apresentada neste capítulo resulta da articulação de diferentes conjuntos de dados produzidos ao longo do percurso investigativo-formativo. Consideram-se, de forma integrada: (i) os questionários semiestruturados aplicados antes e após as oficinas, que possibilitaram mapear concepções, expectativas e práticas docentes, bem como transformações ocorridas ao longo do processo; (ii) os registros reflexivos elaborados durante e após os encontros formativos, nos quais emergem processos de reflexão, tensionamento e ressignificação da prática; e (iii) os relatos de implementação das propostas nas aulas de língua inglesa, incluindo os desafios desenvolvidos após o período formativo, que permitem observar desdobramentos concretos no cotidiano pedagógico. Essa organização orienta a leitura dos dados nos diferentes temas analisados e dialoga diretamente com a natureza processual, cíclica e reflexiva da pesquisa-ação que fundamenta esta investigação.

A análise concentra-se nos dados produzidos ao longo das Oficinas 1 e 2, intituladas, respectivamente, Conhecendo Reggio Emilia e Loris Malaguzzi: as múltiplas linguagens e

Pedagogia da escuta e da visão de criança: aprendizagem ativa. O objetivo é compreender de que maneira a introdução dos princípios da abordagem de Reggio Emilia contribuiu para a reflexão crítica e a ressignificação das práticas pedagógicas de professores de língua inglesa que atuam com crianças, especialmente no que se refere à valorização das múltiplas linguagens e ao desenvolvimento da escuta pedagógica.

Os dados coletados antes do início das oficinas indicam que os professores participantes, embora apresentassem repertório metodológico consistente e experiências prévias com práticas ativas em outros contextos educacionais, não possuíam conhecimento sistematizado sobre a abordagem de Reggio Emilia.

É nesse contexto que a Oficina 1 inaugura o percurso formativo ao tematizar a concepção de criança e a noção das múltiplas linguagens, pilares centrais da abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Ao tomar como referência as contribuições de Loris Malaguzzi, a oficina propôs uma ruptura inicial com concepções escolarizadas de infância, tradicionalmente associadas à passividade, à homogeneização dos processos de aprendizagem e à centralidade da linguagem verbal.

Os registros produzidos durante e após o encontro evidenciam um deslocamento inicial no olhar docente, sobretudo no que se refere à ampliação do entendimento sobre o que conta como linguagem no contexto educativo.

Isso pôde ser visto ao refletir sobre as linguagens mobilizadas em sua prática pedagógica, Ana destaca que suas aulas envolvem “linguagem corporal, emocional e escrita, jogos, músicas, representações de teatro, interações entre colegas e com o professor” (Anexo II, Oficina 1 – Professora Ana). Essa enumeração revela um movimento de tomada de consciência acerca da pluralidade de modos pelos quais as crianças se expressam, aprendem e constroem sentidos no espaço escolar.

Tal ampliação conceitual dialoga diretamente com a noção das cem linguagens da criança, defendida por Malaguzzi (*apud* Gandini, 1999), segundo a qual a criança é um sujeito potente, capaz de pensar, comunicar-se e interpretar o mundo por meio de múltiplas formas simbólicas – verbais, corporais, visuais, sonoras, emocionais e relacionais.

Na perspectiva reggiana, as linguagens não são compreendidas como recursos acessórios ou meramente expressivos, mas como mediadoras centrais dos processos de aprendizagem, investigação e construção de conhecimento. Reconhecer as múltiplas linguagens implica, portanto, deslocar a criança de uma posição de receptora de conteúdos para a de protagonista de processos investigativos, nos quais pensar, sentir, agir e expressar-se constituem

dimensões indissociáveis da experiência educativa. Esse entendimento passa a tensionar práticas pedagógicas baseadas na fragmentação do conhecimento e na hierarquização de saberes, fortemente presentes em modelos escolares tradicionais.

No contexto do ensino de LI para crianças, esse deslocamento assume relevância particular, uma vez que reposiciona a língua de um objeto prioritariamente voltado à transmissão e à memorização de estruturas gramaticais para um meio de expressão, investigação e relação. A língua deixa de ser tratada exclusivamente como sistema formal e passa a ser mobilizada em práticas corporais, estéticas, afetivas e interacionais, em consonância com perspectivas sociointeracionistas que compreendem a linguagem como prática cultural mediada socialmente (Vygotsky, 2003).

Além disso, esse reposicionamento dialoga com discussões contemporâneas sobre multimodalidade, que defendem a articulação de diferentes modos semióticos na produção de sentidos (Rojo, 2012), especialmente em contextos educativos marcados pela diversidade de experiências e repertórios infantis.

De forma convergente, Beatriz afirma que o trabalho com diferentes linguagens “permite ensinar com intenção e respeito às diferentes formas de acolher pensamentos e sentimentos em sala de aula” (Anexo II, Oficina 1 – Professora Beatriz). Essa fala evidencia um afastamento progressivo de práticas centradas exclusivamente no cumprimento linear do material didático e aproxima-se de uma concepção de ensino que reconhece a criança como sujeito integral, cujas dimensões cognitivas, afetivas, corporais e sociais se entrelaçam no processo de aprendizagem.

Tal movimento dialoga tanto com a abordagem reggiana quanto com a Linguística Aplicada crítica, ao problematizar práticas instrumentalizadas de ensino de línguas que reduzem a aprendizagem à repetição mecânica de estruturas e à obtenção de resultados padronizados (Leffa, 1999).

Os post-its (Anexo IX, figura 12) produzidos a partir da leitura coletiva do poema *Ao contrário, as cem existem* reforçam esse processo de identificação conceitual. A seleção de trechos do poema pelos professores evidencia o reconhecimento da crítica formulada por Malaguzzi à cultura escolar tradicional, marcada pela fragmentação do conhecimento, pela separação entre razão e emoção e pelo silenciamento das múltiplas formas de expressão infantil.

Esse momento formativo operou não apenas no plano cognitivo, mas também no simbólico e afetivo, favorecendo a construção de sentidos compartilhados em torno da proposta

pedagógica e fortalecendo a identificação dos docentes com uma imagem de criança potente, criativa e produtora de cultura.

Nos relatos reflexivos da Oficina 1, observa-se que essa compreensão ampliada começa a se materializar em práticas concretas. Ana relata que “todo o vocabulário de rotina tem sido introduzido através de músicas e vídeos”, utilizando recursos como o karaokê para trabalhar leitura e pronúncia de forma mais significativa (Anexo VIII, Desafio 1 – Professora Ana). Esse movimento indica a incorporação das múltiplas linguagens como estratégia pedagógica capaz de favorecer a participação ativa das crianças e a construção de sentidos no aprendizado da língua inglesa.

No desafio desenvolvido após um mês, Beatriz descreve o uso de músicas para trabalhar tradução, interpretação e vocabulário, mencionando sua aplicação em aulas sobre *simple present* e *simple past*. Embora essa abordagem ainda dialogue com categorias gramaticais tradicionais, a professora destaca que a exploração das letras gerou participação ativa, diálogo sobre sentidos e envolvimento coletivo dos alunos (Anexo H, Desafio 1 – Professora Beatriz).

Esse dado evidencia um momento de transição, no qual práticas consolidadas passam a ser atravessadas por novas intencionalidades pedagógicas, sem que isso implique uma ruptura imediata com referenciais historicamente sedimentados na formação em LI.

Rafael, por sua vez, destaca que o uso das múltiplas linguagens permite enxergar a criança como “sujeito integral”, articulando linguagem, emoção, corpo e interação (Anexo I, Oficina 1 – Professor Rafael). Em conjunto, esses dados indicam que a incorporação das múltiplas linguagens no ensino de língua inglesa ocorre por meio de processos híbridos e progressivos, nos quais práticas consolidadas são tensionadas, ressignificadas e reorientadas, mais do que simplesmente substituídas, em consonância com a compreensão de Gandini (1999) de que as linguagens constituem mediações centrais da aprendizagem.

A partir desse movimento inicial, a Oficina 2 aprofunda a reflexão ao tematizar a Pedagogia da Escuta como dimensão estruturante da prática docente. Conforme defendido por Rinaldi (2014), a escuta não se restringe ao ato de ouvir, mas implica uma postura ética, política e pedagógica de abertura ao outro, de atenção aos processos e de reconhecimento da criança como sujeito de direitos, hipóteses e saberes.

Escutar, nessa perspectiva, significa suspender certezas, acolher o imprevisível e considerar as múltiplas formas pelas quais as crianças comunicam seus pensamentos, interesses e emoções.

A dinâmica prática da oficina, na qual os professores precisavam descrever uma imagem para que o colega, de olhos fechados, a desenhasse, tornou visível a complexidade do ato de escutar. Ao compararem os desenhos às imagens originais, os docentes reconheceram que sempre há espaço para “ouvir melhor e mais”, como explicita Beatriz em seu comentário pós-dinâmica.

Essa vivência concreta operou como metáfora pedagógica da escuta, evidenciando que comunicar não se reduz à clareza da fala, mas envolve considerar o outro, seus referenciais, suas experiências e suas interpretações.

Nos questionários e relatos reflexivos da Oficina 2, os professores ampliam sua compreensão sobre a escuta como fundamento da prática pedagógica. Rafael afirma que “ter escuta atenta significa notar o aluno como ser integral” (Anexo I, Oficina 2 – Professor Rafael) e, no pós-oficina, destaca a importância de “olhar nos olhos e perguntar com interesse sobre o que a criança está comunicando” (Anexo II, Oficina 2 – Professor Rafael). Essas falas dialogam diretamente com Freire (1996 *apud* Malta, 2019), para quem a escuta constitui condição indispensável para uma prática verdadeiramente dialógica, crítica e emancipadora.

No ensino de língua inglesa, essa postura se traduz na criação de situações mais autênticas de uso da língua, nas quais o professor observa, acolhe e interpreta o que as crianças comunicam por meio de gestos, escolhas, silêncios e palavras.

Beatriz reconhece que a interação, o uso de múltiplas linguagens – especialmente a música – e a atenção ao que é esperado e sentido pelas crianças favorecem a produção de sentido no aprendizado da língua (Anexo II, Oficina 1 – Professora Beatriz). Carolina, por sua vez, afirma que os temas precisam ser “queridos pelas crianças” (Anexo V, Oficina 2 – Professora Carolina), o que a levou a recalcular suas abordagens pedagógicas a partir da escuta dos interesses infantis.

De modo geral, a análise integrada das Oficinas 1 e 2 evidencia que a ampliação das linguagens constitui fundamento essencial para o desenvolvimento da escuta pedagógica. Enquanto a primeira oficina promove a sensibilização para uma concepção ampliada de infância, linguagem e ensino, a segunda aprofunda essa reflexão ao deslocar o foco para a postura docente diante das expressões infantis.

As oficinas não se configuram como ações isoladas, mas como etapas articuladas de um processo formativo contínuo, coerente com os pressupostos da pesquisa-ação.

A leitura desses resultados indica que a resignificação das práticas docentes não ocorre apenas no plano declarativo, mas começa a reorganizar, ainda que de modo inicial, os critérios

pelos quais os professores interpretam o que constitui uma “boa aula” de língua inglesa para crianças, menos centrada na execução linear do livro didático e mais orientada pela qualidade das relações, pelas possibilidades de expressão e pela escuta do que as crianças comunicam em suas ações.

Nesse sentido, a formação inspirada na abordagem de RE atua como sustentação teórica e ética para que práticas já conhecidas pelos professores – e por vezes silenciadas pela rotina institucional – sejam recuperadas com maior intencionalidade pedagógica, fortalecendo uma postura investigativa diante da prática docente.

É a partir desse reposicionamento que se torna necessário aprofundar um pilar decisivo para a continuidade do percurso formativo: a transformação da posição do professor na relação com a criança, deslocando-a do lugar de transmissor de conteúdos para o de mediador do conhecimento, que provoca, acolhe hipóteses e sustenta condições para a autonomia infantil.

O próximo tema discute, portanto, como esse movimento se desdobra na compreensão do professor como facilitador e no fortalecimento da autonomia das crianças no ensino de língua inglesa na perspectiva reggiana.

4.2 O professor como facilitador, fortalecimento da autonomia infantil

Os deslocamentos iniciais observados nas Oficinas 1 e 2, relacionados à ampliação das linguagens e ao desenvolvimento da escuta pedagógica, aprofundam-se de modo significativo na Oficina 3, quando o foco da formação passa a incidir diretamente sobre a relação professor-criança e sobre o papel do docente como facilitador da aprendizagem.

Nesse momento do percurso formativo, a abordagem de Reggio Emilia deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de princípios inspiradores e passa a operar como uma lente teórico-pedagógica capaz de reorganizar a prática, fortalecendo a autonomia infantil e reposicionando o professor em sua relação com o conhecimento, com a criança e consigo mesmo enquanto profissional reflexivo, a partir da Oficina 3, intitulada A relação professor-criança: o professor como facilitador do conhecimento.

Os dados produzidos nos questionários aplicados antes da oficina revelam que os professores participantes – todos profissionais da área de Letras, com repertório metodológico consistente e experiências anteriores com metodologias ativas em outros contextos educacionais – já apresentavam concepções alinhadas a uma prática relacional e dialógica.

Beatriz, por exemplo, descreve a relação com seus alunos como um vínculo que “cresce de maneira natural, como se inicia uma amizade” (Anexo I, Oficina 3 – Professora Beatriz), no qual o professor se constitui como “ponto de referência e segurança”. Rafael, por sua vez, compreende a relação estabelecida em sala de aula como uma “troca” (Anexo I, Oficina 3 – Professor Rafael), na qual os conhecimentos prévios dos alunos são mobilizados e mediados a partir dos objetivos pedagógicos propostos.

Essas concepções dialogam diretamente com a imagem de professor defendida por Malaguzzi, para quem o docente não ocupa a posição de transmissor de saberes prontos, mas de parceiro intelectual da criança – alguém que observa, escuta, provoca, sustenta hipóteses e aprende junto no processo educativo (Malaguzzi *apud* Gandini, 1999).

A Oficina 3, contudo, tensiona essas concepções iniciais ao convidar os professores a aprofundarem a distinção entre uma postura meramente relacional e uma mediação pedagógica efetivamente comprometida com a autonomia e a investigação infantil.

Essa distinção aparece de forma explícita na fala de Beatriz, ao contrapor a figura do professor transmissor, que “despeja conteúdo em ‘baldes vazios’”, à do professor facilitador, que “guia o aluno ao conhecimento, auxiliando na construção de sentido, agindo em conjunto” (Anexo I, Oficina 3 – Professora Beatriz).

Tal compreensão aproxima-se da perspectiva freiriana de educação como prática dialógica, na qual ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar condições para que ele seja construído coletivamente, em um movimento de troca, problematização e conscientização (Freire, 1996). Ao reconhecer que essa postura contribui para o fortalecimento da “autonomia e da autoestima” dos alunos, a professora evidencia uma compreensão ampliada dos efeitos pedagógicos da mediação docente, que ultrapassa os resultados cognitivos e alcança dimensões subjetivas e relacionais da aprendizagem.

As atividades práticas propostas na Oficina 3 reforçam e aprofundam essas reflexões ao colocar os próprios professores em uma posição investigativa e sensível. Ao serem convidados a escolher diferentes linguagens e materiais para representar aquilo que consideravam mais significativo na relação professor-criança, os docentes vivenciaram um processo marcado pela experimentação, pela escuta de si e do outro, pela memória afetiva e pela curiosidade.

Antes da escolha, tiveram contato com tintas, argilas, lápis, papéis de diferentes texturas, blocos de montar, galhos e folhas, o que evidencia a intencionalidade da formação em provocar experiências estéticas, corporais e simbólicas, em consonância com a compreensão de Gandini (1999) sobre o papel dos materiais como mediadores do pensamento e da aprendizagem.

Beatriz optou pelo registro gráfico por meio do desenho e representou a relação professor-aluno inspirando-se nos *friendship bracelets* da cantora Taylor Swift (Anexo IX – figura 13). Ao explicar sua escolha, afirma que “as cores se misturam, tanto o professor quanto o aluno trocam aprendizados entre si e se influenciam de forma positiva, assim como o sentimento de confiança entre os dois” (Anexo V, Oficina 3 – Professora Beatriz). Essa representação evidencia uma concepção de aprendizagem como processo relacional e co-construído, no qual os saberes não circulam em uma única direção, mas se entrelaçam, se transformam e se ressignificam continuamente, conforme defendido por Rinaldi (2014).

Ana, por sua vez, também escolheu o registro gráfico (Anexo IX – figura 14), mas solicitou sentar-se no chão para realizar o desenho (Anexo V, Oficina 3 – Professora Ana), gesto que simbolicamente rompe com a hierarquia espacial tradicional da sala de aula. Em sua produção, utilizou tinta guache e pincéis para representar professora e criança compartilhando uma relação de confiança, destacando que “estou de uniforme, e a criança também”, diferenciando-se apenas pela cor (Anexo V, Oficina 3 – Professora Ana). Essa escolha revela uma compreensão da relação pedagógica como vínculo horizontal, no qual as diferenças de papel são preservadas, mas não se convertem em hierarquias rígidas, reconhecendo a criança como sujeito legítimo do processo educativo.

Rafael optou por trabalhar com argila, material que despertou nele memórias afetivas: “isso aqui é uma argila, que legal, minha mãe mexia com isso quando eu era pequeno”. Durante a manipulação, comentou sobre a textura, a necessidade de testar, errar e refazer, afirmando: “eu escolhi a argila pois sou do tipo que vê algo diferente e quer testar” (Anexo V, Oficina 3 – Professor Rafael). Essas falas do docente evidenciam como a experiência com materiais diversos mobiliza processos de autoescuta, experimentação e reflexão, aspectos centrais tanto para a aprendizagem infantil quanto para a formação na perspectiva reggiana.

A escultura produzida por Rafael representava um adulto e uma criança que não se olhavam diretamente, sendo a criança retratada com uma bola nas mãos (Anexo IX – figura 15). Ao explicar sua escolha, o professor afirma que “a criança já vem com um conhecimento prévio, mas muitas vezes o professor não percebe e não usa isso como recurso”. Ele complementa que, enquanto a criança “não sabe dar o nome, mas tem conhecimento de vida”, o professor, embora domine os conceitos, “às vezes se desliga da parte prática” (Anexo V, Oficina 3 – Professor Rafael). Essa reflexão dialoga diretamente com Vygotsky (2007), ao evidenciar a importância de partir dos conhecimentos prévios, das experiências concretas e do repertório cultural da criança como base para a mediação pedagógica.

Nesse contexto, o episódio em que Ana, ao observar a escultura, solicita em língua inglesa “*Can I touch?*” (Anexo V, Oficina 3 – Professora Ana) reforça como os materiais e as linguagens despertam curiosidade, engajamento e atravessam, de modo orgânico, o campo da língua estrangeira, criando oportunidades autênticas de uso da língua em contextos significativos e não artificializados.

As respostas aos questionários aplicados após a oficina reforçam esse deslocamento conceitual e prático. Ao serem questionados sobre como valorizam os alunos, Beatriz destaca que a valorização ocorre menos pelo “como” formal e mais pela intencionalidade do gesto, mencionando ações como “guardar desenhos e atividades em um lugar especial, expor visualmente, tudo isso reforçado por um acolhimento caloroso” (Anexo II, Oficina 3 – Professora Beatriz).

Ana, por sua vez, menciona estratégias como elogios, validação das opiniões diante do grupo e a documentação por meio de fotos e vídeos, aproximando-se da concepção de documentação pedagógica como instrumento de visibilidade, reflexão e pesquisa, central na abordagem de Reggio Emilia (Rinaldi, 2014).

No que se refere à relação professor-criança na perspectiva reggiana, os docentes convergem ao reconhecê-la como uma relação de troca, pesquisa e produção conjunta de sentidos. Ana define o aluno como “ser potente, pesquisador e capaz” (Anexo II, Oficina 3 – Professora Ana), enquanto Beatriz enfatiza a centralidade da produção do aluno como sujeito ativo do processo (Anexo II, Oficina 3 – Professora Beatriz). Rafael sintetiza essa compreensão ao afirmar que “ambos têm algo para compartilhar, pois têm inúmeros caminhos que vão além da sala de aula” (Anexo II, Oficina 3 – Professor Rafael).

Essas percepções evidenciam que a formação contribuiu para fortalecer uma imagem de criança competente e protagonista, ao mesmo tempo em que reposicionou o professor como facilitador, mediador e pesquisador de sua própria prática. Ainda que os docentes reconheçam desafios, como a dificuldade de sustentar uma escuta ativa diante das demandas da rotina escolar, mencionada por Ana (Anexo II, Oficina 3 – Professora Ana), os dados indicam um movimento consistente de conscientização e de maior intencionalidade pedagógica.

Desse modo, a Oficina 3 evidencia que o fortalecimento da autonomia infantil não se produz por meio de estratégias pontuais ou prescrições metodológicas, mas a partir de uma reorganização mais profunda da relação pedagógica, sustentada pela escuta, pela confiança, pela valorização das múltiplas linguagens e pelo reconhecimento da criança como sujeito competente e produtor de sentidos. Ao legitimar teoricamente práticas já conhecidas pelos

professores, mas frequentemente enfraquecidas pela rotina institucional e pela centralidade do material didático, a abordagem RE contribui para reposicionar o professor como mediador atento e investigador de sua própria prática, criando condições para experiências de aprendizagem mais significativas no ensino de língua inglesa.

Esse reposicionamento, entretanto, não se sustenta apenas no plano relacional. À medida que o professor passa a escutar com mais atenção, a provocar investigações e a reconhecer a criança como protagonista, torna-se necessário repensar também os contextos nos quais essas relações se constroem. A organização do espaço, a disposição dos materiais e as possibilidades de circulação passam a assumir papel decisivo na sustentação da autonomia e da investigação infantil.

É a partir dessa necessidade que o próximo tema aprofunda a análise do espaço como elemento ativo do processo educativo, discutindo como o ambiente, o planejamento e o trabalho com projetos passam a incidir de forma mais estruturante nas práticas de ensino de língua inglesa.

4.3 Espaço como terceiro educador, planejamento e projetos

As Oficinas 4, 5 e 6 compõem um núcleo integrado do percurso formativo, no qual os princípios da abordagem de Reggio Emilia passam a incidir de forma mais estrutural sobre a prática pedagógica. Se, nas oficinas anteriores, o foco esteve concentrado na relação professor-criança, na escuta pedagógica e na valorização das múltiplas linguagens, este conjunto de encontros amplia a análise para dimensões que sustentam e materializam essas relações no cotidiano educativo: o espaço, o planejamento e o trabalho com projetos.

A Oficina 4, intitulada: O espaço como terceiro educador e a flexibilidade do currículo, problematiza o ambiente educativo como elemento ativo do processo de ensino e aprendizagem, deslocando-o da condição de cenário neutro para compreendê-lo como linguagem que comunica valores, organiza interações e provoca experiências. A Oficina 5, Projeção e planejamento, aprofunda esse deslocamento ao tensionar concepções tradicionais de planejamento, propondo a *progettazione* como processo aberto, investigativo e sensível aos interesses das crianças. Por fim, a Oficina 6, Trabalho com projetos, articula espaço, planejamento e escuta ao discutir o projeto como percurso investigativo capaz de sustentar protagonismo infantil, participação coletiva e produção de sentidos ao longo do tempo.

A análise desse conjunto de oficinas mantém o procedimento metodológico adotado anteriormente, articulando os dados provenientes dos questionários pré e pós-oficina, dos registros reflexivos produzidos durante os encontros formativos e das propostas e relatos de implementação nas aulas de LI. Essa articulação permite acompanhar tanto as concepções docentes quanto os deslocamentos que se produzem quando os professores passam a reorganizar seus contextos de ensino à luz dos princípios reggianos.

No que se refere à Oficina 4, o foco recai sobre a compreensão do espaço educativo como “terceiro educador”, conforme proposto no contexto de Reggio Emilia (Gandini, 1999 *apud* Dias; Vieira, s.d.). Considerar o espaço como educador implica reconhecê-lo como linguagem, uma vez que o ambiente comunica concepções de infância, sustenta relações, organiza possibilidades de ação e produz modos específicos de participação. Nessa perspectiva, a aprendizagem não acontece apesar do espaço, mas com o espaço, por meio dele e em diálogo constante com os materiais e com os sujeitos que o habitam.

No ensino de língua inglesa para crianças, esse deslocamento é particularmente significativo, pois reposiciona a língua como prática social situada, mobilizada em experiências concretas que envolvem corpo, afetos, cultura e interação. A língua deixa de ser apenas objeto de ensino de estruturas e passa a operar como meio para explorar, nomear, descrever, comparar e narrar o mundo vivido.

Os questionários pré-oficina indicam que os professores já demonstravam preocupação com a organização da sala e com a interação entre os alunos, ainda que essas escolhas estivessem majoritariamente orientadas por critérios funcionais. Ana descreve uma organização em grupos, duplas ou trios, destacando que essa disposição “facilita na interação em língua inglesa” e permite uma correção mais eficiente da oralidade (Anexo I, Oficina 4 – Professora Ana).

Beatriz relata organizar as cadeiras de modo a “ver e ouvir claramente” os alunos, posicionando-se no meio do espaço, e não apenas à frente, o que sugere um esforço de acompanhar o que emerge nas interações, e não apenas de conduzir explicações (Anexo I, Oficina 4 – Professora Beatriz).

Rafael, por sua vez, descreve aulas em círculo, com o professor em movimento e, em determinados momentos, sentado à altura das crianças, estratégia que tensiona a hierarquia espacial típica de modelos mais transmissivos (Anexo I, Oficina 4 – Professor Rafael).

Esses dados revelam que já havia práticas alinhadas a uma perspectiva dialógica e interacional, mas ainda circunscritas a um entendimento do espaço como suporte operacional para organizar o grupo e viabilizar atividades planejadas, em geral restritas à sala de aula.

Quando o espaço é concebido sobretudo como arranjo funcional, a língua inglesa tende a ser mobilizada em situações previsíveis, delimitadas pelo roteiro da aula, com menor abertura para usos espontâneos e para a exploração do ambiente como campo de investigação. A interação em LI aparece, assim, como algo permitido pela organização da sala, e não como algo provocado pelo próprio ambiente e pelas experiências que ele possibilita.

Após a Oficina 4, os questionários pós-oficina sinalizam um alargamento dessa compreensão. Os professores passam a reconhecer outros espaços da escola como extensões legítimas do contexto de aprendizagem do inglês, mencionando jardins, pátios, biblioteca, cozinha pedagógica, quadra e áreas externas (Apêndice A). Esse deslocamento espacial corresponde também a um deslocamento pedagógico, pois a língua passa a ser mobilizada em práticas de exploração, descrição, classificação, comparação e negociação de sentidos, em vez de se restringir ao cumprimento de exercícios do material didático.

Paralelamente, emerge de forma consistente a noção de que o espaço pode narrar as experiências das crianças. Ana e Beatriz destacam a importância da exposição das produções infantis em murais e espaços compartilhados, ressaltando que esse gesto faz com que as crianças se sintam “vistas, valorizadas e orgulhosas” (Anexo II, Oficina 4 – Professoras Ana e Beatriz). Rafael reforça essa perspectiva ao mencionar pôsteres, exposições e o arranjo das cadeiras como formas de marcar a presença dos grupos no espaço escolar (Anexo II, Oficina 4 – Professor Rafael).

Ainda que a documentação pedagógica seja tematizada de forma mais sistemática em outro momento do ciclo formativo, os dados da Oficina 4 já indicam um entendimento inicial de que tornar visível a aprendizagem não é um gesto meramente decorativo, mas um ato pedagógico e ético que reconhece autoria, constrói pertencimento e institui memória coletiva. Isso se articula à ideia de que o ambiente comunica a imagem de criança sustentada pela instituição, criança como potente, competente e produtora de cultura (Malaguzzi *apud* Gandini, 1999; Rinaldi, 2014).

Para o ensino de inglês, tal reconhecimento tem implicações diretas, pois legitima produções infantis em múltiplas linguagens como parte da aprendizagem linguística, e não como “atividade paralela”, ampliando o que passa a ser reconhecido como evidência de desenvolvimento na LI.

A análise das propostas práticas elaboradas durante a oficina aprofunda essa discussão ao evidenciar diferentes níveis de apropriação do conceito de espaço como terceiro educador. A atividade proposta por Ana e Beatriz, intitulada “*Parts of the plant*”, demonstra uma compreensão mais ampla e integrada do ambiente como provocador de aprendizagens (Anexo VII, Oficina 4 – Professoras Ana e Beatriz). Ao deslocar a atividade para o jardim, as professoras articulam espaço, materiais não estruturados e linguagem, propondo que as crianças coletem elementos da natureza, organizem-nos coletivamente e, a partir dessa experiência concreta, construam vocabulário em língua inglesa ao nomear e descrever partes de uma planta. Trata-se de uma situação em que a língua se torna meio de ação e interpretação do mundo, e não simples lista de itens lexicais.

A proposta traduz, no plano prático, a concepção de aprendizagem experiencial ao integrar ação e reflexão, e se aproxima de uma perspectiva sociointeracionista ao compreender que o significado emerge da interação entre sujeitos, materiais e contexto, com a língua operando como mediação.

Em contraste, a proposta elaborada por Rafael, “Ordenando e classificando”, embora utilize materiais não estruturados, permanece restrita ao espaço da sala de aula e explora menos a dimensão ambiental como campo de investigação (Anexo VII, Oficina 4 – Professor Rafael). A atividade mobiliza aspectos cognitivos relevantes, como classificar, comparar e quantificar, e abre possibilidades de uso da língua (*big, small, medium*), mas não incorpora explicitamente o deslocamento espacial como condição de experiência nem explora o ambiente como território de curiosidade e descoberta.

Essa oposição não deve ser lida como fragilidade individual, mas como indício do processo formativo em curso, pois a apropriação do espaço como educador tende a ocorrer de maneira gradual e não homogênea, exige revisões que atravessam a forma como se concebe ensino, infância e linguagem.

Conforme Rinaldi (2014) e Malaguzzi (1999), repensar o espaço implica também repensar o planejamento, a escuta e a própria ideia de aprendizagem, não como transmissão linear, mas como percurso relacional e investigativo. Para a educação linguística, isso significa aceitar que a aula de inglês não se reduz a “cumprir conteúdo”, mas precisa sustentar experiências nas quais a língua apareça porque faz sentido, porque é necessária para dizer, perguntar, comparar, narrar e negociar.

Nesse sentido, a Oficina 4 abriu caminho para a discussão que se aprofunda na Oficina 5, quando o planejamento pedagógico passa a ser tematizado a partir dos princípios reggianos.

O objetivo central dessa oficina foi deslocar o planejamento de uma lógica prescritiva e linear para uma concepção de *progettazione*, entendida como processo aberto, investigativo e sensível aos interesses das crianças (Rinaldi, 1999 *apud* Munhoz, 2017).

Planejar, nessa perspectiva, não é prever resultados fechados, mas preparar contextos, materiais, situações e perguntas que permitam que as crianças investiguem, formulem hipóteses, confrontem ideias e produzam sentidos. Trata-se de um movimento que exige escuta, flexibilidade e uma postura investigativa do professor, especialmente quando se trabalha com línguas, campo em que a tentação de reduzir a aprendizagem a listas de estruturas é historicamente forte.

Nos questionários pré-oficina, observa-se que os professores já atribuíam grande importância ao planejamento, sobretudo como elemento de organização, segurança e clareza de objetivos. Rafael afirma que “em um bom planejamento não pode faltar divisão de atividades e objetivo claro” (Anexo I, Oficina 5 – Professor Rafael), evidenciando uma concepção orientada por metas previamente definidas. Beatriz ressalta que o planejamento garante “segurança do professor em sala de aula” e uma sequência lógica, e acrescenta que um bom planejamento considera o feedback do grupo (Anexo I, Oficina 5 – Professora Beatriz). Ana enfatiza a necessidade de contemplar “as diversas linguagens, atividades lúdicas e conteúdo de forma variada” (Anexo I, Oficina 5 – Professora Ana).

Assim, os dados indicam repertório pedagógico consistente e preocupação com diversidade metodológica, mas também revelam que, inicialmente, o planejamento é compreendido como instrumento de controle didático, organizando tempo, etapas e reduzindo incertezas.

Após a oficina, entretanto, as respostas indicam deslocamento conceitual. O planejamento passa a ser compreendido como estratégia flexível construída a partir da escuta das crianças, do ambiente e das possibilidades investigativas do contexto. Rafael afirma que os interesses e curiosidades das crianças podem funcionar como “gatilho” para o planejamento, seja ele concreto ou abstrato, colocando a criança “no trilho de aprendizagem” (Anexo II, Oficina 5 – Professor Rafael).

A escolha de “gatilho” sugere que o planejamento nasce de um disparador e não de um roteiro: inicia-se com uma provocação e se desenvolve em diálogo com o grupo. Essa formulação se aproxima da concepção de Rinaldi (1999 *apud* Munhoz, 2017), segundo a qual planejar significa manter abertura para o inesperado, reconhecendo o imprevisível como parte constitutiva da aprendizagem.

No ensino de inglês, essa abertura tem implicações diretas, pois permite que a língua emergente das crianças, seus interesses e suas necessidades comunicativas reorganizem o percurso, em vez de serem apenas “encaixados” ao final da aula.

Ana reforça essa perspectiva ao afirmar que é possível adaptar o currículo tradicional “seguindo a temática do tradicional, porém incluindo o aluno como ser potente e investigativo” (Anexo II, Oficina 5 – Professora Ana), além de reconhecer o erro como parte constitutiva do aprender. Ao indicar que o currículo pode ser tensionado, e não simplesmente abandonado, a fala produz uma solução situada para um desafio concreto do contexto investigado, no qual há material didático estruturado.

Para a educação linguística, esse ponto é decisivo: não se trata de negar o livro, mas de reposicioná-lo como recurso entre outros e de sustentar experiências em que a LI circule como linguagem viva. Beatriz, por sua vez, evidencia a importância do feedback do grupo e da observação de padrões de interesse (Anexo II, Oficina 5 – Professora Beatriz). Ao mencionar que pode “adicionar um *fun fact* sobre o tema” ao perceber que os alunos fazem perguntas que vão além do texto, a professora indica um planejamento que se alimenta do emergente. Esse movimento desloca o foco do cumprimento estrito do material e reforça o professor como leitor e intérprete do que as crianças manifestam.

O ambiente físico também passa a integrar o planejamento no pós-oficina. Rafael destaca que rodas, círculos e movimento “podem colocar a criança num ambiente direcionado e condicionante” (Anexo II, Oficina 5 – Professor Rafael). Beatriz aponta organização das cadeiras, espaços abertos para atividades em grupo, exposição de objetos e paredes decoradas como “parte viva do processo” (Anexo II, Oficina 5 – Professora Beatriz).

Nesse sentido, ao afirmar que o ambiente condiciona ações, os professores passam a reconhecer que planejar não se limita a selecionar conteúdos, mas envolve organizar intencionalmente contextos e relações. Na prática do ensino de inglês, isso implica criar situações de uso significativo da língua por meio de escolhas espaciais e materiais que provoquem perguntas, descrições, narrativas, comparações e tomada de decisão em grupo.

As propostas práticas elaboradas durante a oficina tornam visível essa mudança de perspectiva ao evidenciar o uso de provocações concretas, afetivamente significativas e abertas à investigação. Destacam-se o origami de um cachorro confeccionado por Ana (Anexo IX – figura 16), a pata de cachorro em argila criada por Beatriz (Anexo IX – figura 17) e a imagem de dois animais com asas escolhida por Rafael (Anexo IX – figura 15). Essas provocações não têm como objetivo imediato apresentar vocabulário de forma linear, mas mobilizam

curiosidade, comparação, formulação de hipóteses e expressão em múltiplas linguagens, configurando-se como disparadores que sustentam percursos.

No caso de Ana, o vínculo afetivo com o tema pets aparece explicitamente como recurso pedagógico ao afirmar que “a maioria das crianças tem pets, o que “pega” no emocional deles” (Anexo V, Oficina 5 – Professora Ana). Isso indica que emoção, experiência e linguagem se articulam na produção de sentido, aspecto coerente com a dimensão relacional enfatizada por Rinaldi (2014).

Para o ensino de inglês, a implicação é clara: quando a provocação é significativa, a necessidade de dizer, perguntar e narrar em LI tende a emergir com mais força, reduzindo a dependência de exercícios mecânicos.

As propostas desenvolvidas em duplas também evidenciam articulação entre planejamento, espaço e investigação (Anexo VII). Atividades como caça ao tesouro pela escola, exploração da biblioteca e uso de materiais pessoais dos alunos demonstram um planejamento que extrapola os limites da sala de aula, reconhecendo o espaço escolar como território de pesquisa e de linguagem.

Além disso, a inclusão de registros por meio de fotos e vídeos reforça o caráter processual dessas propostas, aproximando-se da compreensão de que registrar não é apenas “guardar”, mas produzir memória do processo e alimentar replanejamentos. Ainda que a documentação seja aprofundada nas próximas oficinas, aqui ela já aparece como prática que torna visível o que se aprende e como se aprende, questão sensível em cursos de idiomas nos quais famílias frequentemente demandam evidências de progresso.

De modo geral, os dados da Oficina 5 indicam ressignificação do planejamento como prática viva, situada e relacional. Em vez de abandonar o currículo tradicional, os professores passam a tencioná-lo e reposicioná-lo, seguem temáticas previstas, mas reorganizam caminhos a partir dos interesses das crianças, dos materiais disponíveis e das possibilidades do ambiente. Esse movimento é particularmente relevante no contexto investigado, no qual o material didático tende a orientar expectativas de aprendizagem.

Dessa forma, ao compreender o planejamento como mediação investigativa e não como roteiro fixo, os docentes ampliam possibilidades de construir experiências linguísticas mais significativas, em coerência com os princípios da abordagem de Reggio Emilia.

Essa discussão encontra desdobramento direto na Oficina 6, que problematiza o trabalho com projetos como estratégia capaz de articular espaço, planejamento, escuta e protagonismo infantil no ensino de língua inglesa para crianças. A análise dos questionários pré e pós-oficina

evidencia que, embora os professores já possuíssem experiências anteriores com projetos, tais práticas assumiam sentidos distintos antes e depois do contato sistematizado com os princípios reggianos.

No pré-oficina, o trabalho com projetos aparece, em grande medida, associado a experiências pontuais, frequentemente vinculadas a eventos específicos, apresentações finais ou demandas institucionais. Ana relata experiências com projetos voltados a apresentações de fim de ano, destacando benefícios como oralidade, engajamento, ensaios, escrita e produção de portfólios (Anexo II, Oficina 6 – Professora Ana). Rafael afirma que seus projetos foram “bem-sucedidos na ação dos estudantes”, mas identifica como desafio “estabelecer o nível de aprendizagem e engajamento para todos” (Anexo I, Pré-oficina – Professor Rafael). Carolina aponta a dificuldade de gerenciamento do tempo, já que, quando se oferece autonomia, “elas levam mais tempo”, concluindo que “assim é melhor menos projetos para fazê-los com mais capricho” (Anexo II, Oficina 6 – Professora Carolina). Esses dados mostram que o projeto era reconhecido como valioso, mas ainda atravessado por lógicas de produtividade e por pressões de controle temporal, comuns em contextos escolares com rotinas rígidas.

No pós-oficina, observa-se um deslocamento importante, porque o projeto passa a ser concebido menos como evento e mais como percurso investigativo, no qual a criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de formular hipóteses e produzir sentido. Carolina afirma que o trabalho com projetos “elimina traumas, não os deixa surgir”, destacando que “não há rigidez no método, o que causa conforto de pertencer ao grupo” (Anexo II, Oficina 6 – Professora Carolina). Ao vincular projeto, pertencimento e prevenção de experiências negativas, a professora evidencia um aspecto decisivo para o ensino de inglês na infância: a aprendizagem linguística é atravessada por dimensões afetivas e relacionais, e práticas rígidas podem produzir bloqueios e inseguranças.

Rafael, ao refletir sobre impactos do projeto no desenvolvimento do inglês, afirma que “o inglês dos alunos melhora pois tem a necessidade dos vocábulos para se expressar e também entender, motivando-os a se expressar na língua” (Anexo II, Oficina 6 – Professor Rafael). A fala desloca o foco da memorização de estruturas para o uso da língua em contextos de necessidade comunicativa, indicando que a LI passa a operar como meio de participação no processo, e não como conteúdo isolado.

A seleção de temas emerge como ponto central nas reflexões. Ana enfatiza a importância da “observação prévia do contexto, gostos e interesses das crianças”, destacando que esse reconhecimento favorece “reconhecimento, engajamento e sintonia” (Anexo II, Oficina 6 –

Professora Ana). Beatriz afirma que “criar algo que faça sentido, que esteja presente no dia a dia, nos interesses, é primordial” (Anexo II, Oficina 6 – Professora Beatriz). Rafael aponta que a seleção pode ocorrer “observando o ambiente e temas que as crianças podem trazer durante as aulas, conectando a L1 e seu conhecimento prévio ao conteúdo” (Anexo II, Oficina 6 – Professor Rafael).

Essas falas sustentam empiricamente a compreensão de que o tema do projeto não é apenas escolhido, mas lido no cotidiano, articulando experiência, linguagem e investigação. Do ponto de vista da educação linguística, esse ponto fortalece a ideia de que ensinar inglês para crianças não é apresentar tópicos descontextualizados, mas construir situações em que a língua seja necessária para investigar e narrar algo que importa ao grupo.

Quanto ao envolvimento das crianças ao longo dos projetos, os professores enfatizam práticas diretamente relacionadas à escuta e à mediação sensível. Carolina menciona envolver “deixando-as participar e ouvi-las atentamente”, acrescentando a necessidade de “prestar atenção ao que conversam entre si” e de “sempre elogiá-las” (Anexo II, Oficina 6 – Professora Carolina). Rafael sintetiza ao afirmar que é preciso “colocando-as pra fazer e principalmente conectando a realidade delas” (Anexo II, Oficina 6 – Professor Rafael). Beatriz menciona “acolhendo suas ideias e construindo junto quando necessário, demonstrando curiosidade e ânimo para a conclusão” (Anexo II, Oficina 6 – Professora Beatriz).

Tais dados reforçam que a participação infantil não é espontânea por si só, mas depende de condições criadas pelo professor, pelo ambiente e pelo planejamento. Para o ensino de inglês, isso se traduz em ampliar oportunidades de uso da língua em situações de ação conjunta, nas quais a LI circula para negociar, explicar, comparar, pedir ajuda, descrever e tomar decisões.

De modo geral, a análise das Oficinas 4, 5 e 6 amplia o entendimento do espaço, os professores passam a conceber o planejamento como mais aberto e responsivo; ao flexibilizar o planejamento, o trabalho com projetos se fortalece como percurso investigativo sustentado por interesse, participação e construção coletiva de sentido.

No contexto do curso de idiomas investigado, marcado pela presença de material didático estruturado e por expectativas de resultados mensuráveis, esse movimento é particularmente significativo porque reposiciona o livro como recurso e não como centro absoluto da aula, abrindo espaço para práticas em que a língua inglesa funciona como linguagem de experiência.

Os dados citados, ao longo do pré e do pós-oficina, sustentam que esse deslocamento não ocorre apenas no plano teórico, mas se traduz em escolhas pedagógicas concretas, como

deslocar a aula para outros ambientes, organizar o espaço para favorecer participação e planejar a partir de provocações significativas.

Ao mesmo tempo, os registros e respostas dos professores indicam que tais mudanças, reconhecer o ambiente como narrador, planejar de modo mais aberto e sustentar projetos como percurso, exigem mecanismos de continuidade e de inteligibilidade para se consolidarem no cotidiano, sobretudo em um contexto atravessado por cobranças familiares por evidências visíveis de aprendizagem.

Nesse ponto, torna-se central discutir como os professores passam a produzir registros e narrativas do processo, não apenas para organizar o trabalho docente, mas para tornar comunicável o que as crianças investigam, dizem e constroem, e para mediar expectativas entre escola e família. É a partir dessa necessidade de visibilidade, continuidade e diálogo que o próximo subtítulo aprofunda a documentação pedagógica, a relação família-escola e as práticas emergentes no ensino de língua inglesa.

4.4 Documentação, família-escola e práticas pedagógicas emergentes

As Oficinas 7, 8 e 9 constituem um momento de consolidação do percurso formativo desenvolvido nesta pesquisa, na medida em que explicitam como os princípios da abordagem de Reggio Emilia deixam de operar apenas como referências inspiradoras e passam a incidir de modo mais sistemático na prática pedagógica dos professores de língua inglesa.

A leitura articulada dos questionários (pré e pós-oficinas), dos registros reflexivos produzidos ao longo dos encontros e dos relatos de implementação permite identificar deslocamentos declarados e desdobramentos observáveis no cotidiano do curso de idiomas.

Se, nas oficinas anteriores, o movimento formativo esteve centrado na ampliação da imagem de criança, na valorização das múltiplas linguagens e na escuta ativa como postura docente, neste bloco final observa-se o aprofundamento dessas dimensões por meio de três frentes que atravessam o cotidiano do curso de idiomas e tensionam diretamente sua cultura escolar: (a) a documentação pedagógica como prática de leitura e interpretação do processo; (b) a relação família-escola como rede de pertencimento, continuidade e negociação de expectativas; e (c) as metodologias de ensino como escolhas situadas, que emergem da escuta, do espaço, das linguagens e da intencionalidade pedagógica.

Em conjunto, essas frentes deslocam documentação, participação e metodologia do lugar de “acessórios” do trabalho docente e os reposicionam como dispositivos que sustentam

planejamento, reflexão e ação, articulados ao protagonismo infantil e à concepção de aprendizagem como processo relacional e investigativo.

No que se refere à documentação pedagógica, a análise da Oficina 7, intitulada Documentação pedagógica, evidencia um deslocamento conceitual relevante, isso pode ser explicado por que antes do encontro os professores relatavam práticas de registro já existentes, mas predominantemente orientadas para o acompanhamento individual do desempenho dos alunos, para a organização pessoal do professor ou para intervenções imediatas. Beatriz afirma que mantinha “um bloco de notas, o qual atualizo a cada aula e, ao notar padrões, positivos ou negativos, procuro agir. Também gosto de documentar atividades para analisar como tudo está fluindo” (Anexo I, oficina 7 – Professora Beatriz). O trecho revela um olhar investigativo já em operação, em consonância com a noção de professor-pesquisador que atravessa a tradição reggiana, mas indica também que o registro ainda circulava, sobretudo, como recurso interno de gestão da prática.

Rafael, por sua vez, relata: “Geralmente revisito os materiais após as aulas serem dadas e monto um relatório pessoal de desenvolvimento daquela turma ou aluno. Raramente tiro fotos e/ou faço vídeos dos alunos”, evidenciando uma documentação voltada à síntese avaliativa posterior, pouco compartilhável e com baixa visibilidade do processo (Anexo I, Oficina 7 – Professor Rafael).

Ana menciona uma prática que já inclui registros visuais e orais: “Geralmente através de fotos e desenhos para avaliar as necessidades de mudanças e adaptações. Faço gravação de vídeo em momentos específicos para registro da oralidade dos estudantes” (Anexo I, Oficina 7 – Professora Ana).

Carolina descreve um arranjo híbrido, contínuo e pragmático: “Eu tenho hábito de registrar em um caderno que sempre carrego comigo e também em aplicativo, no qual crio um grupo por turma. Registro fotos e comentários, como se fosse um grupo de whats, mas sem outros participantes” (Anexo I, Oficina 7 – Professora Carolina).

Esses pontos de partida, ainda que distintos, convergem ao demonstrar que os professores já reconheciam a necessidade de observar e registrar, mas que a documentação, naquele momento, tendia a ser compreendida como extensão da avaliação diagnóstica ou como apoio ao planejamento, sem necessariamente assumir o estatuto formativo, comunicativo e interpretativo que a abordagem de Reggio Emilia atribui a essa prática.

Conforme Rinaldi (2017 *apud* Ghissoni, 2018), documentar significa tornar visíveis os processos de aprendizagem, sustentando hipóteses pedagógicas, devolvendo valor ao

pensamento das crianças e promovendo reflexão compartilhada entre educadores, crianças e famílias. Trata-se, portanto, de uma prática que não se restringe ao “que foi feito”, mas interroga o “como” e o “porquê” do que foi vivido, em uma lógica coerente com a pedagogia da escuta.

Nessa direção, a oficina opera um deslocamento importante ao reposicionar a documentação como aquilo que, na formulação recorrente no campo reggiano, pode ser entendido como escuta visível, uma forma de registrar para interpretar, de tornar público e comunicável aquilo que, sem o registro, tende a se dissipar na rotina.

No ensino de língua inglesa para crianças, esse reposicionamento desloca o olhar do “conteúdo coberto” para os modos de participação, expressão e produção de sentido em língua estrangeira, especialmente em situações de brincadeira, investigação e interação.

Nesse deslocamento, a documentação passa a ser compreendida não apenas como ferramenta de organização docente ou apoio ao planejamento, mas como prática ética vinculada à memória e ao direito das crianças de terem suas trajetórias reconhecidas e preservadas. Carolina explicita essa dimensão ao afirmar que “a foto é um direito à memória da criança. Antigamente era apenas por meio de ata” (Anexo V, Oficina 7 – Professora Carolina), ressaltando que registrar não equivale a comprovar resultados ou cumprir exigências burocráticas, mas a garantir visibilidade ao vivido e continuidade às experiências.

Ao tensionar a lógica tradicional da ata, documento institucional voltado à formalização e ao controle, a fala da professora desloca a documentação para o campo da narrativa pedagógica, na qual o processo, e não apenas o produto, assume centralidade. Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva reggiana de documentação como escuta visível (Rinaldi, 2017 *apud* Ghissoni, 2018), pois transforma registros (fotos, vídeos, anotações) em narrativas interpretativas que tornam o processo compartilhável com as próprias crianças, com os professores e com as famílias, sustentando pertencimento, autoria e reflexão coletiva.

Em termos de educação linguística, isso permite acompanhar progressos que nem sempre se manifestam como “resposta certa”, como tentativas de enunciação, uso de fórmulas de interação, ampliação de repertório lexical em contextos significativos e maior disposição para falar e negociar sentidos.

Um momento particularmente significativo da Oficina 7 foi a proposição de uma experiência vivencial de documentação, na qual dois professores (Carolina e Rafael) foram convidados a interagir diretamente com um ambiente previamente organizado com brinquedos, peças soltas, personagens e materiais diversos (Anexo IX – figura 19), enquanto as outras

professoras (Ana e Beatriz) assumiram o papel de observadoras, registrando, por escrito, as ações, escolhas, relações e sentidos produzidos durante a interação (Anexo IV, Oficina 7).

Esse dispositivo metodológico que simula, em escala formativa, a dinâmica cotidiana da observação e documentação das crianças, revelou-se potente ao deslocar os professores da posição exclusiva de “quem ensina” para as posições alternadas de quem experimenta, observa, interpreta e registra. Ao mesmo tempo, ao fazer com que adultos se tornem objeto de observação, a oficina torna evidente um princípio frequentemente naturalizado, documentar não é apenas “guardar evidências”, mas assumir uma postura de escuta e leitura do processo, que exige presença, tempo, suspensão de julgamentos imediatos e abertura interpretativa.

Para o ensino de língua inglesa, isso implica reconhecer que as evidências de aprendizagem muitas vezes aparecem em microações: gestos que acompanham a fala, escolhas lexicais para nomear objetos, tentativas de descrição, perguntas, combinações entre a língua portuguesa e a língua inglesa para sustentar a interação.

Durante a interação, os registros produzidos pelas professoras observadoras evidenciam um olhar atento aos processos, e não apenas aos resultados. Beatriz anota, por exemplo, que houve “interação com os primeiros objetos sensorialmente e interação entre os objetos”, destacando que os participantes “sempre associam suas brincadeiras ao mundo real, gostos e coisas conhecidas”, como no registro de referências a “meu cachorro”, “rampas” e “tamanhos iguais (lego)”. Em outro momento, observa que um dos participantes se mostrou “muito observador, analisa muito como se mexe, cores e montagem mais abstrata”.

Esses registros são particularmente reveladores porque explicitam aquilo que, na prática pedagógica cotidiana, tende a ficar invisível quando o olhar se fixa exclusivamente no desempenho esperado, o modo como a ação precede a linguagem verbal, como a experiência sensorial organiza o pensamento e como o sujeito produz significados a partir de repertórios pessoais e afetivos.

Para a aula de inglês, esse tipo de registro favorece intervenções mais ajustadas, por exemplo, oferecer vocabulário e estruturas no momento em que a necessidade comunicativa emerge, em vez de antecipar listas descontextualizadas.

Rafael, ao interagir com o ambiente, foi descrito como alguém que “mantém tudo mais próximo”, enquanto Carolina aparece associada à “organização dos objetos já brincados”, evidenciando estilos distintos de relação com o espaço e com os materiais. Esses dados, longe de serem triviais, reforçam um princípio de que o ambiente não é neutro, tampouco o sujeito que o habita é homogêneo, cada interação revela modos singulares de pensar, agir e atribuir

sentido, o que dialoga diretamente com a imagem de criança potente defendida por Malaguzzi e com a noção de aprendizagem como processo situado, relacional e não linear.

Em outras palavras, a oficina ajuda a compreender que o que se documenta não é apenas o “resultado” de uma atividade, mas o modo como sujeitos, crianças ou adultos, constroem trajetórias de exploração, aproximam elementos, selecionam materiais, estabelecem relações e produzem narrativas sobre o vivido. Em educação linguística, isso sustenta uma avaliação mais processual, capaz de acompanhar como a criança passa a se arriscar mais na LI, a incorporar expressões recorrentes e a ampliar a participação em interações mediadas pelo professor e pelo grupo.

Outro aspecto relevante é que, ao final da experiência, as observadoras registram que, “juntos”, os participantes avançaram para a “exploração de personagens não verbalizados” e que a interação culminou na ideia de “um projeto de família, pois eles falaram sobre cachorro, primos etc.”. Esse dado é especialmente potente do ponto de vista analítico porque explicita como a observação do processo permite identificar temas emergentes, no caso, família, vínculos afetivos e cotidiano, capazes de sustentar investigações futuras.

Trata-se de um exemplo concreto de como a documentação se articula à *progettazione*: não se parte de um tema previamente imposto, mas da leitura sensível do que emerge da experiência, em coerência com a lógica do currículo emergente já discutida no trabalho. Ao reconhecer que, da interação com materiais, emergem narrativas de pertencimento (“cachorro”, “primos”), a oficina revela que documentar é também mapear sentidos, aquilo que mobiliza, aquilo que retorna, aquilo que insiste como tema de vida e, por isso, pode tornar-se tema pedagógico. Para o ensino de inglês, esse tipo de tema favorece práticas comunicativas autênticas, como narrar experiências, descrever pessoas e lugares, comparar, pedir ajuda, negociar papéis e construir histórias.

A segunda folha de registros manuscritos aprofunda essa leitura processual ao destacar episódios específicos, por exemplo, “Rafael montando um colar na personagem após aula sobre *clothes*”; “Carolina representando sua casa e seu pet”; “habilidades motoras ao tentar construir torres altas”; “habilidades sociais ao compartilhar experiências e brincadeiras entre si utilizando *puppets*”. Esses fragmentos reforçam a compreensão de que documentar não é descrever genericamente o que aconteceu, mas produzir narrativas interpretativas que articulam ação, linguagem, corpo, emoção e relação.

Ao nomear habilidades motoras, sociais, simbólicas e afetivas, as professoras observadoras demonstram um olhar ampliado sobre o desenvolvimento, que ultrapassa a

dimensão exclusivamente linguística e reconhece a criança, ou, aqui, o sujeito em interação, como ser integral. Para o ensino de língua inglesa, esse ponto é decisivo: quando a documentação se reduz a “conteúdo coberto” ou “erros/acertos”, a língua tende a ser tratada como objeto isolado; quando se documenta o modo como o sujeito brinca, representa, negocia sentidos e mobiliza repertórios, a língua é reposicionada como prática de significação, atravessada por experiência, cultura e pertencimento.

Além disso, a presença de referências a *clothes* e *puppets* indica como repertórios trabalhados em aula podem reaparecer em usos espontâneos, oferecendo pistas concretas para retomadas, ampliações e replanejamentos.

Do ponto de vista formativo, ao experimentar a alternância entre agir e observar, os professores vivenciam na própria pele a complexidade do gesto documental. Documentar exige tempo, presença e escuta; exige também aceitar que o sentido não está dado de antemão, mas se constrói na relação entre o que se vê, o que se registra e o que se interpreta posteriormente.

Nesse sentido, a experiência materializa o que Rinaldi conceitua como escuta visível, uma documentação que não captura a vida para “comprovar resultados”, mas que torna a experiência legível, partilhável e passível de reflexão, permitindo que o professor retorne ao vivido com perguntas e hipóteses, e não com respostas fechadas. É, também, nesse ponto que ganha maior densidade a afirmação de Carolina de que “a foto é um direito à memória da criança”: ao compreender a documentação como narrativa do percurso, e não como ata, reconhece-se que a criança tem direito de ver sua trajetória preservada e reconhecida, e que o professor tem o dever ético de sustentar essa memória como parte do processo educativo.

No ensino de inglês, isso contribui para sustentar a confiança e a autoestima linguística, pois a criança passa a ver seu percurso reconhecido, inclusive em pequenas conquistas e tentativas.

Após a oficina, Beatriz passa a reconhecer a escrita como meio privilegiado de elaboração: “utilizo a escrita, pois sinto que o acesso a essa documentação no futuro é mais fácil e vejo o processo da escrita como uma porta para ideias” (Anexo II, Oficina 7 – Professora Beatriz). A expressão “porta para ideias” é particularmente elucidativa, pois sinaliza a documentação como motor de reflexão e replanejamento: não se documenta para arquivar, mas para reabrir o vivido, reler os processos e projetar desdobramentos, movimento que dialoga com a noção de *progettazione* já trabalhada no percurso formativo.

Carolina mantém a ênfase na sistematicidade e nos meios acessíveis dentro do contexto real de trabalho, consolidando um modo de registro contínuo (Anexo II, Oficina 7 – Professora

Carolina). Ana passa a explicitar com mais nitidez a dimensão de visibilidade comunitária, ao associar documentação a registros úteis à comunidade escolar (famílias, alunos e colegas) (Anexo II, Oficina 7 – Professora Ana). Rafael, ainda reconhecendo limites, aponta a possibilidade de “utilizar a estrutura da escola para expor o que acontece dentro da sala de aula” (Anexo II, Oficina 7 – Professor Rafael), indicando a passagem de uma documentação centrada no professor para uma documentação que busca circulação social.

Em termos de ensino de LI, essa circulação amplia as possibilidades de continuidade fora da sala, pois famílias podem compreender melhor o que as crianças estão investigando e como a língua aparece no processo.

Os desafios realizados um mês após a oficina tornam esse avanço ainda mais evidente e, sobretudo, mais concreto. Beatriz (Anexo VIII, Desafio 7 – Professora Beatriz) afirma que tem “implementado tirar fotos e vídeos dos alunos em atividades práticas” e que também mantém “um relatório digital com informações observadas”. Ela destaca que, com a documentação, “a melhora e o desenvolvimento se tornam mais visíveis”, permitindo alinhar expectativas e resultados, além de orientar adaptações pedagógicas mais intencionais. Ana (Anexo VIII, Desafio 7 – Professora Ana) relata registros por meio de fotos, vídeos e portfólios, afirmando que a documentação “tem deixado o processo linguístico mais visual”, possibilitando intervenções mais sensíveis na oralidade e na escrita, e acrescenta que o compartilhamento com as famílias tem gerado feedbacks positivos.

No ensino de língua inglesa para crianças, essa visibilidade do processo linguístico, frequentemente efêmero, torna-se especialmente relevante, pois permite compreender o desenvolvimento como percurso singular, situado e relacional, e não como sequência linear de conteúdos.

Assim, a Oficina 7 demonstra a documentação como ferramenta didática aos docentes e, ainda, a consolida como dimensão estruturante do fazer pedagógico, isto é, documenta-se para escutar, interpreta-se para planejar e planeja-se com base no que a experiência revela. Esse movimento se articula à abordagem Reggiana e com os objetivos formativos da presente pesquisa.

A Oficina 8, tematizada como Participação da família e da comunidade, aprofunda a análise ao problematizar o envolvimento familiar e da comunidade no processo educativo com o deslocamento da compreensão periférica deste para ser tido como constitutivo do processo de aprendizagem.

Nos questionários pré-oficina, os professores já reconheciam a importância da família, porém de forma ainda generalista e, em alguns casos, associada a funções de apoio externo. Ana afirma, em uma de suas respostas, que a família exerce um papel de “valorização do professor e da escola” (Anexo I, Oficina 8 – Professora Ana), enquanto Rafael destaca a função de “motivar e guiar” as crianças fora do ambiente escolar (Anexo I, Oficina 8 – Professor).

Embora relevantes, essas formulações iniciais ainda preservam uma separação relativamente rígida entre o espaço escolar entendido como lugar central do ensinar e o espaço familiar visto como suporte complementar ao processo educativo.

Após a oficina, observou-se uma ampliação significativa dessa compreensão, alinhada à concepção reggiana de escola como sistema de relações (Malaguzzi, 1999 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 1999). Os professores passam a reconhecer a família como parceira ativa no processo de aprendizagem, e não apenas como receptora de informações ou avaliadora de resultados. Ana menciona estratégias como *cooking classes*, *open classes* e eventos comemorativos, que permitem a vivência compartilhada do cotidiano escolar (Anexo B, Oficina 8 – Professora Ana) e ajudam nessa interação entre família e escola.

Ainda, Rafael enfatiza a importância de possibilitar que os pais conheçam os espaços pedagógicos da escola, ultrapassando o contato restrito às áreas administrativas (Anexo II, Oficina 8 – Professor Rafael) e Beatriz reflete sobre os desafios emocionais implicados nessa relação, especialmente no alinhamento entre expectativas familiares e a realidade do processo de aprendizagem, reconhecendo que a participação ativa da família também exige diálogo, escuta e mediação pedagógica (Anexo II, Oficina 8 – Professora Beatriz).

No ensino de língua inglesa, esse alinhamento incide diretamente sobre a pressão por resultados imediatos, favorecendo uma compreensão mais processual do que significa “aprender inglês” na infância, e abrindo espaço para que brincadeira, investigação e interação sejam reconhecidas como práticas legítimas de aprendizagem linguística.

Ademais, os mapas de rede de relações (Anexo VI), elaborados pelos professores, constituem um dado empírico de grande relevância analítica nesse contexto. Isso porque, ao posicionar a criança no centro e representar as múltiplas relações que a atravessam, família, escola, amigos, comunidade, igreja e outros espaços de socialização, os docentes evidenciam uma compreensão ampliada de infância e aprendizagem.

Isso pode ser visto na resposta de Ana, que sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “a responsabilidade é compartilhada”. Beatriz, também, destaca que “toda relação construída tem impacto marcante em espaços e práticas”. E, Rafael reforça essa leitura ao afirmar que “a escola

é a extensão da família”, defendendo a presença dos pais no espaço escolar como parte constitutiva do processo educativo.

Ao trazer essas redes para a análise, torna-se mais nítido que a aprendizagem da língua inglesa não se esgota no tempo de aula, mas se constrói na continuidade entre contextos de vida, repertórios culturais e interações do cotidiano, o que desloca expectativas centradas apenas no material didático e em tarefas de repetição.

Nesse movimento de ampliação da compreensão sobre a relação família-escola, a fala da professora Ana resume, de modo particularmente claro, um dos princípios éticos centrais da abordagem de Reggio Emilia: “a escola desempenha papel importante, porém não supremo; a responsabilidade é compartilhada com a família”.

Ao explicitar que a escola não ocupa uma posição hierárquica absoluta no processo educativo, a professora desloca a lógica tradicional que atribui à instituição escolar o monopólio do ensinar e do formar, reconhecendo a criança como sujeito que transita por múltiplos contextos de pertencimento. Dessa forma, a concepção reggiana entende a responsabilidade coletiva e relacional como um aprendizado não é resultado de uma ação isolada, mas sim da rede de interações entre escola, família e comunidade (Malaguzzi, 1999 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Essa mesma compreensão é aprofundada por uma fala registrada do professor Rafael, que estabelece uma analogia com o contexto religioso: “assim como na igreja, as crianças sentam ao lado dos pais, têm um momento de socialização com as famílias e depois vão para outra parte do culto, separados.” (Anexo V, Oficina 8 – Professor Rafael). A potência dessa metáfora reside menos na separação posterior dos espaços e mais na ênfase no momento inicial de vivência coletiva, no qual pais e filhos compartilham o mesmo ambiente, constroem sentidos juntos e reconhecem-se como parte de uma comunidade. Trata-se de uma experiência de pertencimento que antecede a autonomia e a sustenta. Isso transposto para o ensino de língua inglesa ajuda a compreender que a confiança para arriscar-se na LI também se fortalece quando a criança percebe continuidade e segurança entre os contextos que habita, especialmente quando o trabalho pedagógico é comunicado às famílias por meio de registros e narrativas acessíveis.

Ao posicionar a criança no centro e representar suas conexões com família, escola, amigos e comunidade, os professores materializam graficamente aquilo que essas falas expressam conceitualmente: a aprendizagem se constrói na continuidade entre contextos, e não na fragmentação entre “o que é da escola” e “o que é da família”. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser compreendida como instância superior que valida ou corrige o que vem de fora e

passa a ser entendida como espaço de articulação, escuta e diálogo entre diferentes saberes, histórias e experiências. No ensino de inglês, isso favorece que repertórios trazidos pelas crianças, músicas, jogos, personagens, experiências familiares, se tornem matéria legítima de interação e investigação, ampliando oportunidades de uso da língua.

As reflexões de Beatriz em seu mapa de relações (Anexo VI): “toda relação construída tem impacto marcante em espaços e práticas” e “todo esse reforço faz com que aprender seja leve” ressignificam essa relação familiar e escolar, como Rafael já salienta. Em conjunto, essas falas evidenciam que a família deixa de ser vista apenas como apoiadora externa ou instância avaliadora do trabalho escolar e passa a ser reconhecida como parceira pedagógica, cuja presença fortalece o pertencimento da criança e legitima o processo de aprendizagem.

Além disso, pensando em ensino de LI, há uma expectativa familiar fortemente ancorada em resultados visíveis, como o cumprimento do material didático e a aquisição rápida de estruturas linguísticas. Mas, ao deslocar a responsabilidade também à família, Ana, em resposta ao questionário, convida as famílias a compartilharem e compreenderem que o processo educativo é um percurso que deve ser trilhado, não um produto imediato.

Nesse prisma, a documentação pedagógica, temática da Oficina 7, torna visível aos docentes esse percurso, que deve ser dividido com o seio familiar da criança. Com isso, atividades que mobilizam projetos, o lúdico e múltiplas linguagens podem ser compreendidas como parte do desenvolvimento.

Por fim, Beatriz relata no desafio pós-oficina um feedback positivo de familiares sobre o entusiasmo e o carinho das crianças, destacando o alinhamento entre discurso pedagógico e a prática docente (Anexo VII, Desafio 8 – Professora Beatriz). O aumento das visualizações e interações na plataforma da escola é mencionado por Ana, que salienta o crescimento no engajamento familiar (Anexo VII, Desafio 8 – Professora Ana).

Spaggiari (1999 *apud* Pereira, 2021) defende que a participação familiar fortalece a aprendizagem, pois a criança percebe a coerência e a continuidade entre os diferentes contextos que circula e esse pensamento dialoga com as percepções dos docentes supramencionadas. Em LI, é importante a extensão do processo de aprendizagem para o ambiente familiar, pois reduz o risco de experiências de ansiedade ou até mesmo o bloqueio diante a língua estrangeira, assim, o percurso é, também, valorizado no seio familiar.

No âmbito da Oficina 8, os docentes compreenderam que a escola é fundamental, mas não educa sozinha. Assim, ao reconhecer a responsabilidade compartilhada e investir em experiências de vivência coletiva entre família, criança e escola, os professores podem ampliar

as possibilidades de diálogo, o que reduz expectativas desalinhadas e constroem melhores condições para uma educação linguística.

Essa perspectiva se liga ao que foi trabalhado na Oficina 9 – Metodologias de ensino de LI e abordagem RE, pois analisa algumas escolhas que podem ser importantes, também, para o engajamento familiar, como projetos, atividades etc.

Assim, nos questionários pré-oficina dessa oficina, os professores já se reconheciam como adeptos a metodologias ativas e comunicativas. Rafael menciona práticas mediadas por perguntas abertas (Anexo I, Oficina 9 – Professor Rafael); Ana destaca o protagonismo do aluno (Anexo I, Oficina 9 – Professora Ana); e Beatriz enfatiza uma didática participativa baseada em experiências (Anexo I, Oficina 9 – Professora Beatriz).

No plano da prática, esses posicionamentos apontam para uma docência que valoriza interação e produção de sentido, aproximando-se de uma educação linguística que privilegia o uso da língua em situações significativas, e não apenas a repetição de estruturas.

Após a oficina, Rafael identifica o CLIL e a abordagem comunicativa como coerentes com RE (Anexo II, Oficina 9 – Professor Rafael); Ana aponta a TBLT articulada à documentação (Anexo II, Oficina 9 – Professora Ana); e Beatriz menciona CLIL, CLT e PBL (Anexo II, Oficina 9 – Professora Beatriz) como estratégias que deslocam o foco da língua para o aluno.

Dessa forma, a oficina surtiu efeito, pois alinou a visão de que o professor deve atuar como intelectual reflexivo, capaz de adaptar metodologias a contextos específicos e às necessidades reais das crianças, ou o chamado pós-método (Kumaravadivelu, 2003 *apud* Silva, 2023).

Nas respostas aos desafios realizados após um mês de oficina, Beatriz relata o uso frequente do *communicative approach* e do CLIL, articulado a diversos temas (Anexo VII, Desafio 9 – Professora Beatriz). Ana, em sua resposta, enumera estratégias como TBL, gamificação, *storytelling* e PBL, afirmando “engajamento total” (Anexo VII, Desafio 9 – Professora Ana).

É possível perceber, analisando as respostas, que as metodologias não são aplicadas como receitas, sem entender o momento e a abordagem, mas emergem de um contexto pedagógico que articula saberes e compreensão, além de valorizar a escuta, a investigação, a documentação e, principalmente, o protagonismo discente.

De modo geral, a análise ampliada das Oficinas 7, 8 e 9 evidencia que a formação inspirada na abordagem de Reggio Emilia não introduz práticas completamente novas aos

professores, mas legítima, aprofunda e ressignifica saberes construídos ao longo de suas trajetórias anteriores. Ao ancorar teoricamente práticas já valorizadas, muitas vezes silenciadas pela rotina institucional e pela centralidade do material didático, a formação devolve intencionalidade pedagógica, força ética e coerência ao ensino de língua inglesa para crianças, consolidando uma educação linguística sensível, relacional e socialmente situada.

Nesse sentido, os movimentos analisados ao longo deste capítulo revelam não apenas mudanças pontuais de prática, mas uma reorganização mais ampla da compreensão de ensinar e aprender língua inglesa na infância. A documentação passa a sustentar a escuta e o planejamento; a relação família-escola consolida-se como rede de corresponsabilidade; e as metodologias emergem da leitura do contexto e das crianças, e não de prescrições externas. Assim, o capítulo demonstra que a formação proposta contribui para fortalecer uma postura docente reflexiva, ética e investigativa, na qual o ensino de língua inglesa se configura como prática de significação situada, construída na continuidade entre escola, família e comunidade. Esses elementos fundamentam as reflexões apresentadas nas Considerações Finais, nas quais se retomam as contribuições, os limites e as implicações desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou articular os princípios da abordagem de Reggio Emilia, por meio de uma pesquisa-ação, para contribuir para a reflexão e transformação da prática pedagógica de professores de língua inglesa que atuam com crianças. Como resultado reflexivo, foi possível observar a carência da formação docente no que diz respeito a ludicidade e a compreensão do processo de aprendizagem infantil de língua inglesa.

O espaço que o estudo foi desenvolvido, como curso de idiomas no contraturno de uma escola privada, revelou-se extremamente fértil para a análise das práticas tradicionais tensionadas a práticas inovadoras do ensino de LI para crianças. Nesse sentido, a expectativa do resultado rápido, da fluência e a desvalorização do percurso pedagógico pôde ser visitado ao longo do processo da pesquisa.

Para além disso, nas oficinas formativas foi observado que os professores participantes não partiam de uma prática pedagógica desprovida de sensibilidade ou intencionalidade, alguns princípios que foram trabalhados – como a valorização das múltiplas linguagens, a escuta ativa, o protagonismo infantil e a aprendizagem experiencial – já faziam parte de suas práticas anteriores. Entretanto, ao se depararem com o ambiente escolar, com a sobrecarga docente, materiais didáticos estruturados e – por vezes – engessados, rotinas rígidas e expectativas dos familiares dos alunos, essas práticas foram, gradualmente, silenciadas ou secundarizadas pela força da rotina institucional.

Nessa perspectiva, a abordagem Reggio Emilia auxiliou na compreensão e reflexão dos professores participantes no âmbito da valorização de instrumentos como as metodologias ativas. Ao revisitar concepções de infância, linguagem e ensino, a formação foi importante para recuperar a intencionalidade pedagógica de suas ações, resignificando até mesmo o uso de livro didático, que passou a ser compreendido como um dos vários recursos possíveis dentro da sala de aula, não como eixo central do processo de aprendizagem, um ato de resistência à prática tradicional e massiva.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, que buscou analisar como as oficinas formativas favoreceram mudanças nas práticas pedagógicas dos professores participantes, os dados indicam deslocamentos progressivos e articulados ao longo do processo. As Oficinas 1 e 2 promoveram uma ampliação do conceito de linguagem e uma compreensão mais profunda da escuta pedagógica como postura ética e metodológica. As Oficinas 3 e 4 aprofundaram a reflexão sobre a relação professor-criança e o espaço como terceiro educador, evidenciando

práticas mais dialógicas, investigativas e sensíveis às expressões infantis. As Oficinas 5 e 6 contribuíram para a ressignificação do planejamento e do trabalho com projetos, deslocando-os de uma lógica prescritiva para uma concepção de *progettazione* aberta, flexível e construída com as crianças. Por fim, as Oficinas 7, 8 e 9 consolidaram esse percurso ao integrar documentação pedagógica, participação da família e metodologias emergentes ao cotidiano do ensino de língua inglesa.

Quanto ao segundo objetivo específico, que buscou examinar as percepções dos docentes acerca da interação e do engajamento das crianças durante a aplicação dos princípios da abordagem, os relatos e registros produzidos pelos professores evidenciam um olhar cada vez mais atento à criança como sujeito integral, potente e competente.

As falas docentes revelam que a incorporação de múltiplas linguagens, a escuta ativa, a organização intencional do espaço e o trabalho com projetos favoreceram maior envolvimento das crianças, ampliação da autonomia, fortalecimento da autoestima e uso mais significativo da língua inglesa em contextos reais de interação. A aprendizagem linguística passa, assim, a ser compreendida como prática social e relacional, em consonância com abordagens comunicativas, pós-método e com os pressupostos da Linguística Aplicada contemporânea.

A pesquisa também evidenciou a importância da documentação pedagógica como instrumento de reflexão, pesquisa e visibilidade do processo de aprendizagem e não apenas como um ato mecanicista. Ao documentar produções, interações e hipóteses das crianças, os professores ampliam sua capacidade de análise sobre o desenvolvimento linguístico, alinham expectativas com famílias e planejam intervenções futuras com maior intencionalidade.

Ademais, o contexto que é amplamente marcado por expectativas familiares, como a escola, que são majoritariamente vinculadas a modelos tradicionais de ensino, as oficinas formativas contribuíram para que os docentes reconheçam a participação ativa familiar dentro do processo educativo e não mero agente de controle ou cobrança. A extensão dos canais de comunicação, a socialização das práticas pedagógicas, com eventos e projetos, bem como a construção de uma rede de relações mais dialógica entre escola e família favoreceram o alinhamento de expectativas e o fortalecimento do pertencimento das crianças, já que o ambiente familiar é, também, uma extensão do processo educativo que começa na escola.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa contribui ao aproximar a abordagem de Reggio Emilia do ensino de língua inglesa para crianças, campo ainda pouco explorado no contexto brasileiro. Ao articular Reggio Emilia com a pesquisa-ação e a Linguística Aplicada, além das metodologias de ensino de línguas, o estudo evidencia a potência dessa abordagem para a

construção de uma educação linguística sensível às infâncias, capaz de integrar linguagem, emoção, investigação e cultura.

Em relação à formação docente, a pesquisa reforça a importância desses processos formativos de maneira continuada, situados, colaborativos e reflexivos, que buscam reconhecer os saberes docentes já construídos e promovam espaços de escuta, autoria e consciência da própria prática pedagógica. Ao longo do percurso formativo, foi possível perceber a postura de pesquisadores de suas práticas que os professores assumiram gradualmente, em consonância com os princípios da pesquisa-ação e com a concepção de professor como intelectual transformador.

Ainda, reconhecem-se as limitações deste estudo, especialmente no que se refere ao recorte contextual, uma escola privada com recursos específicos, e ao número reduzido de participantes, o que impede generalizações amplas. Ainda assim, os resultados apontam caminhos relevantes para futuras pesquisas, especialmente aquelas que investiguem a articulação entre Reggio Emilia e o ensino de línguas em outros contextos educacionais, bem como estudos que aprofundem a formação de professores de Letras para atuação com crianças pequenas.

Compreende-se, então, que a abordagem Reggio Emilia se mostrou uma ferramenta que tem um grande potencial para o trabalho com crianças, mas também para compreender o modo que se concebe a formação docente. Seu caráter socioconstrutivista e interacionista, aliado aos princípios amplamente descritos nessa pesquisa, permite perceber a aprendizagem como um processo dialógico, coletivo e situado.

Nesse movimento, sendo pesquisadora e, também atuando na coordenação pedagógica, foi possível compreender que formar docentes demanda preparo constante, disponibilidade para observar, escutar e acolher, bem como sensibilidade para reconhecer diferentes trajetórias, experiências e necessidades dos professores. A coordenação, assim, afasta-se de uma lógica de controle e aproxima-se de um lugar de cuidado, inspiração, suporte e sustentação do fazer pedagógico.

O percurso deste estudo ampliou a percepção que já existia, de maneira empírica, sobre a ausência do olhar dedicado ao ensino de língua inglesa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Essa carência revela-se, em grande medida, pela própria formação inicial de professores, haja vista que cursos de Licenciatura em Letras, de modo geral, não contemplam em suas matrizes curriculares discussões que orientem o futuro docente para a educação linguística para além do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Esse vazio

formativo reforça a importância da formação continuada, especialmente nessa área de língua inglesa destinada ao público infantil.

Estar preparada enquanto coordenadora implica, portanto, assumir uma postura formativa que se constrói no encontro com os docentes, no olhar atento para suas práticas, dúvidas e potências. Assim como a abordagem de Reggio Emilia afirma a centralidade da criança, este trabalho reafirma a centralidade do professor nos processos formativos, reconhecendo-o como sujeito de saberes, experiências e múltiplas linguagens.

Conclui-se que investir em formações continuadas sensíveis, contextualizadas e dialógicas fortalece tanto a prática docente quanto o papel da coordenação pedagógica, contribuindo para um ensino de língua inglesa mais coerente com as infâncias e com aqueles que ensinam.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. de. MARQUES, A. C. T. L. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.12, n.36, p. 441-458, maio/ago. 2012
- AQUINO, Pedro Neto Oliveira de; MARTINS, Cristiane Amorim. As múltiplas linguagens das crianças na Pedagogia malaguzziana: reflexões com estudantes de Pedagogia. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 183–198, jan./jun. 2019. ISSN 1980-4512. DOI: 10.5007/1980-4512.2019v21n39p183
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- AVELAR, D. G. S., SENEFONTE, F. H. R. Ensino de língua inglesa em instituto de idiomas: uma investigação qualitativa. *Caderno de Letras*, n.47, p.27-49, 2023.
- BARACHO, N. V. de P. *A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011
- BARCELLOS, R. S. As múltiplas linguagens e a construção do conhecimento. In: CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ, 4., 2007, São Gonçalo, RJ. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/iv/completos/oficina/Renata%20da%20Silva%20de%20Barcellos.pdf>> Acesso em 27 jul. 2010.
- BECKER, Fernando. Prefácio. In: DONGO-MONTOYA, A. O. *Pensamento e linguagem: Lev Vygotsky, Henri Wallon, Noam Chomsky e Jean Piaget* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2021. p. 11-24. ISBN 978-65-5714-050-5. DOI: 10.7476/9786557140505.0001
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al.; revisão técnica de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1974. p. 286.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- BROSSI, Giuliana Castro; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 65, e13180, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13180>.
- BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. São Paulo: British Council, 2015.
- CAMARGO, Jessyca Colombi Molter Holub. *Reflexões sobre a formação requerida aos professores de língua inglesa para crianças*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

CARNEIRO, A. S. R. A educação linguística do futuro: por/entre as múltiplas linguagens do humano. *D.E.L.T.A.*, v.38, n.4, 2022.

CASTILHO, Margarete. O ensino do inglês no contexto tecnológico e sua articulação com as metodologias ativas. *Revista CBTecLE*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 65–76, 2020. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CBTecLE/article/view/364/40>. Acesso em: 14 set. 2025.

CIRINO, D. R. S.; DENARDI, D. A. C. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 40, n. 2, p. 209-224, 2019.

CORREA, Barbara Fernandes; KOERNER, Rosana Mara. Percepções dos professores de língua inglesa dos anos iniciais: formação inicial e desafios. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 50, n. 2, p. 640-654, maio/ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v50i2.82540>.

COSTA, R. S.; SILVA, D. M. B. O papel do professor como motivador no ensino de língua inglesa. *Anais do III Congresso de Educação*, Universidade Estadual de Goiás, 2013.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. *Quem foi Loris Malaguzzi, o criador da abordagem Reggio Emilia*. Desafios da Educação, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/malaguzzi-100-anos>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DIAS, Jéssica Lima; VIEIRA, Sarah Lucia Alem Barbieri Rodrigues. A abordagem de Reggio Emilia aplicada ao ensino de língua inglesa na Educação Infantil. 2023. Artigo (Bacharelado em Letras – Inglês) — Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2023.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. *Ensino de língua inglesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DREZETT, Pholvy Moniz de Medeiros. Uma discussão sobre a era pós-método na interface com as metodologias ativas no contexto do ensino de línguas. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Inglês) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

ELLISON, M. Ofelia García – Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. *Lingvarvm Arena*, vol. 3, 2012, p. 135-138.

FERREIRA, A. V. R; BARROS, A. L. E. C. de. Possibilidades e desafios para uma internacionalização decolonial no currículo da educação básica em uma instituição privada de ensino. *Revista Contemporânea*, v. 5, n. 8, p. 1-22, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N8-007. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV5N8-007>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GHISSONI, Marianna Conceição Silva. *Documentação pedagógica: um instrumento avaliativo utilizado na abordagem Reggio Emilia no primeiro ano do Ensino Fundamental*.

2018. TCC (Monografia em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- IVO, D. D. M. Abordagem Reggio Emilia: contribuições de Loris Malaguzzi para a Educação Infantil. Iporá, GO: Instituto Federal Goiano, 2023. 24 f. *Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)* – Instituto Federal Goiano, Iporá, 2023.
- KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.
- LACERDA, V. V.; ACCO, C. A. N. As metodologias ativas no ensino e na aprendizagem de línguas: utilização, desafios, alcances e impactos. *Leitura*, Maceió, n. 67, p. 296-311, set./dez. 2020.
- LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Revista Contexturas*, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LIMA, A. P. Ensino de língua estrangeira para crianças: as práticas do professor em sala de aula. *Cadernos da Pedagogia*, v. 2, n. 3, jan./jul. 2008.
- LIMA, Ana Paula de; BORGHI, Raquel Fontes; SOUZA NETO, Samuel de. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 26, n. 1, p. 9-29, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n1p9-29>.
- MACHADO, Cátia Neves; NOGUEIRA, Adaelia Lainny Santos; SOUZA, Renata Batista de. As contribuições da pedagogia de Loris Malaguzzi para Educação Infantil. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade do Estado da Bahia, Xique-Xique, 2022.
- MAIA, A.; DANTAS, G.; SANTOS, J. O Professor Em Construção E A Escrita De Diários Reflexivos: A Experiência Formativa Dentro De Um Subprojeto Pibid Letras-Inglês. *Revista ProLíngua*, v. 10, n. 3, p.79-91, nov/dez. 2015.
- MALAGUZZI, L. A criança é feita de cem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.(org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 10-11.
- MALTA, Liliane Salera. Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MARTINS, T. C. Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia. *Revista Sustinere*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- MATIAS, A. K. R.; CAMARGO, G. Os espaços educadores na abordagem de Reggio Emilia e suas contribuições para uma escola da rede privada da região de Criciúma/SC. *Saberes Pedagógicos*, Criciúma, v. 2, n. 2, p. 36-47, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.unesc.net/saberespedagogicos>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- MEGALE, A. H. Educação Bilingue de Línguas de Prestígio no Brasil: Uma Análise dos Documentos Oficiais. *Revista ESP*, vol. 39, n.2, 2018.

- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilíngue, eu? Representações de sujeitos bilíngues falantes de português e inglês. *Bilingual, me? Representations of bilingual speakers of Portuguese and English*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), [s.d.]. p. 251.
- MENEZES, Karla Mendonça; RODRIGUES, Carolina Braz Carlan; CANDITO, Vanessa; ILHA, Phillip Vilanova; SOARES, Félix Alexandre Antunes. A pesquisa-ação como articuladora das práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 9, n. 2, p. 1-20, 2020.
- MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, 2007.
- MORÁN, J. *Educação híbrida e metodologias ativas*. São Paulo: Penso, 2017.
- MORÁN, J. *Mudando a Educação com Metodologias Ativas*. São Paulo: Penso, 2015.
- MOSER, Lilian Maria; PACHECO, Hualan Patrício; ERNESTO, Eduardo Servo. Correlações entre pesquisa-ação e práxis pedagógica freireana: uma educação dialógica a partir do contexto cultural. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, v. 6, n. 11, p. 123-136, 2021.
- MULIK, Katia Bruginski. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. *Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), Patos de Minas, v. 5, n. 1, p. 14-22, mar. 2012.
- MUNHOZ, Fabiane Ferretti. *Plano de formação continuada: o que podemos aprender com a abordagem Reggio Emilia?* 2017. Plano de formação (Especialização em Educação Infantil) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2017.
- NANNINI, Warllen Torres; MARCUSSO, Marcus Fernandes. “De Olho no Material Escolar”: o agro quer ser pop nas escolas combinando força e consenso. *Revista Pegada*, [S. l.], 2024.
- NEVES, G.; MERCANTI, E.; LIMA, R. *Metodologias Ativas: aprendizagem ativa no ensino superior*. São Paulo: Penso, 2018.
- NUNAN, D. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- PEREIRA, B. B.; LOPES, C. R. Diretrizes educacionais para o ensino de língua inglesa na educação básica: desafios e possibilidades. *Anais da III Semana de Línguas e Literaturas*. UEG, 2017.
- PEREIRA, J. R. A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 55, n. 1, p. 1-18, 2021.
- POHREN, Pedro Henrique Crogite. Metodologias ativas na sala de aula de inglês como língua adicional: um breve relato de experiência docente. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2023
- PRINCE, M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

- RABELLO, L. R. G. O Professor de Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Perfil, Percepções e Práticas. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, vol. 28, n.59, p. 623-642, set./dez. 2018.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Repensar o papel da Linguística Aplicada*. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- REGGIO CHILDREN. *Timeline – Reggio Emilia Approach*. Reggio Children, 2024. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/timeline-en/>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012. _____. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. ROUSSEAU, Jean-Jacque
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Provisões para ensinar língua estrangeira no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais aos objetivos dos agentes. 2008. 300 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- RODRIGUES JUNIOR, André José; VALENCIO, Caroline Ruth Russo; LIPOLIS, Adriana Gasque; VAZ, Marta; GONÇALVES, Amanda. A relação família/escola como elemento fundante na pedagogia de Loris Malaguzzi. *Revista Interfaces*, Suzano, ano 13, n. 8, p. 10-11, set. 2021. ISSN 2176-5227.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, R. H. R.; Moura, E. (Orgs.) *Multiletramentos na Escola*. SP: Parábola, 2012, pp. 11-32.
- SANTOS, A. F.; BERNARDI, L. T. M. S. Diálogos com Reggio Emilia: projetos na escola e protagonismo da criança. *Revista Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, RS, p. 183-207, set./dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/revistas/index.php/revistadech>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- SANTOS, A. F. POSSA, J.D.B. Formação de professores e desenvolvimento profissional: um olhar sobre o professor da abordagem de Reggio Emilia. Em: *Seminário Nacional de Pesquisa em Educação*.
- SANTOS, A. F.; TESSARO, M. Um olhar para a formação de professores a partir da abordagem Reggio Emilia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 47, p. 103–122, 2020.
- SANTOS, J. Ca. *A importância da Língua Inglesa nas séries iniciais*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Unidade de Educação a Distância, Mamanguape, PB, 2020.
- SANTOS, L. I. S. Professores de Língua Inglesa para Crianças: Interface entre Formação Inicial e Continuada, Experiência e Fazer Pedagógico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 11, n.1, p. 223-246, 2011.
- SILVA, A. C. A. de O. *Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio*. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

- SILVA, Andressa Lima da; MATIAS, Juliana Cândido; BARROS, Josemir Almeida. Pesquisa em educação por meio da pesquisa-ação. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 30, p. 490-508, maio/ago. 2021.
- SILVA, C. de R.; PORTO, L. T. A multimodalidade aplicada ao ensino de língua inglesa. *Cadernos de Educação*, v. 17, n. 1, p. 1–15, 2024. DOI: 10.55905/cuadv17n1-005.
- SILVA, M. O. CARVALHO, R.S. *Contribuições dos princípios éticos da pedagogia malaguzziana para pensar as práticas pedagógicas da educação infantil*. In: Seminário Internacional de Educação, 16., 2018, Novo Hamburgo. *Anais do XVI Seminário Internacional de Educação*. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2018. v. 5. ISSN 2177-8388.
- SILVEIRA, S. N.; SANTOS, A. J. G. O professor de língua inglesa frente à necessidade de práticas pedagógicas para as novas gerações: reflexões e desafios. *Anais do III Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*, São Cristóvão: UFS, 2016.
- SIMÕES, K. S.; BARUKI-FONSECA, R. Os desafios na formação de professores de Língua Inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental em Corumbá/MS. *Revista GeoPantanal*, Corumbá, n. 23, p. 63-72, jul./dez. 2017.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. Contexto, 2001.
- STEMMER, M. R. G. S. *Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2006.
- TONELLI, J. R. A. FERREIRA, O.H.S. Adaptação de sequência didática para o ensino de inglês a uma criança com transtorno do espectro do autismo. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (org.). *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2017. v. 1, p. 201–228.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 62, n. 1, p. 58–73, jan./abr. 2023. DOI: 10.1590/010318138670567v6212023
- TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O Papel dos Cursos de Letras na Formação de Professores de Inglês para Crianças. *Calidoscópico*, vol. 8, n.1, p. 65-76, 2010.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SECCATO, Mariana Guedes (orgs.). *Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças*. Vol. I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. ISBN 978-65-265-0005-7
- VILLEGAS, María Margarita; GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Pesquisa-ação e suas implicações para a educação. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetinga, v. 8, e023004, p. 1-24, 2023.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIOS ESTRUTURADOS PRÉ E PÓS-OFFICINAS
FORMATIVAS

OFICINA 1:

1º Encontro - Formação continuada: Conhecendo Reggio Emilia e Loris Malaguzzi.

Pré-oficina:

1. Já conhece a abordagem Reggio Emilia?

() Sim. () Não. () Um pouco.

2. Caso a resposta anterior tenha sido **sim** ou **um pouco**. Conte-nos um pouco sobre o que já conhece da abordagem.

Pós-oficina:

3. Quais linguagens são mais presentes em seu contexto de Ensino de Língua Inglesa (no Marista Idiomas)?

4. Como acha que pode aproveitar as diferentes linguagens das crianças em sua prática de sala de aula?

Acompanhamento Pós 1 mês de oficina:

5. De que maneira você incorpora diferentes formas de comunicação (como arte, música e dança) para ensinar inglês às crianças? Pode compartilhar um exemplo de sucesso? (Exemplo: Como a música ajudou as crianças a aprenderem palavras em inglês de maneira divertida.)

OFICINA 2:

2º Encontro - Formação continuada: Pedagogia da escuta e visão sobre a criança e a infância.

Pré-oficina:

1. Como você define o que é ser uma criança? Do que elas precisam e do que são capazes em sala de aula?

2. O que é escuta atenta na sua opinião? Você considera que tenha uma escuta atenta ao que seus alunos dizem?

Pós-oficina:

3. Como podemos tratar com a devida seriedade e respeito as crianças e seu respectivo trabalho?

4. De que forma(s) podemos maximizar a escuta atenta em sala?

Acompanhamento Pós 1 mês de oficina:

5. Você conseguiu implementar estratégias de escuta ativa com seus alunos? Pode dar um exemplo de como isso impactou a dinâmica da aula?

6. Houve alguma situação em que a escuta das crianças influenciou diretamente o planejamento ou a execução das atividades?

7. De que maneira você tem valorizado as ideias e hipóteses das crianças como parte do processo de aprendizagem?

OFICINA 3:

3º Encontro - Formação continuada: Da relação do professor com a criança.

Pré-oficina:

1. Como você descreveria a relação professor/aluno dentro de sua sala de aula? 2. Qual a diferença entre professor transmissor e professor facilitador do conhecimento? Como essa diferença pode impactar o aluno?

Pós-oficina:

1. Como você pode valorizar o seu aluno, para que ele perceba que as contribuições e colocações dele, em aula, são importantes?

2. Como é a relação professor-aluno na abordagem Reggioiana? qual o foco em comum dos dois?

3. Quais as características de um professor Reggioiano? O que esse perfil de professor desperta em seus alunos?

4. No contexto de ensino de línguas, quais características de um professor Reggioiano você já possui em sua prática e quais gostaria de aprimorar mais?

Acompanhamento Pós 1 mês de oficina:

1. De que maneira você percebe seu papel como facilitador na sala de aula de inglês? Pode nos dar um exemplo de como você guiou as crianças para que elas descobrissem ou explorassem o inglês por conta própria?

2. Quais desafios você encontrou ao tentar assumir o papel de facilitador, em vez de ser um "transmissor" direto do conhecimento? Como você ajustou suas práticas? 3. O que você aprendeu ao adotar o papel de facilitador no ensino de inglês? Como essa abordagem afetou a forma como você interage com as crianças e os resultados da aprendizagem delas?

4. Você tem encorajado o grupo a expressar mais suas opiniões e agir com mais autonomia investigativa frente às dúvidas?

OFICINA 4:

4º Encontro - Formação continuada: Espaço como terceiro educador e aprendizagem ativa

Pré-oficina:

1. Descreva como sua sala costuma ser organizada (cadeiras, mobílias, alunos, professor, etc) durante as aulas de inglês.

2. Quais tipos de atividades você acredita que envolvam os alunos a participarem das aulas de forma mais ativa?

Pós- oficina:

1. Quais espaços, além da sala de aula, você enxerga como possibilidade para utilizar durante as aulas de língua inglesa?

2. De que forma a sala de aula pode narrar quais grupos passam e convivem naquele ambiente, dentro de nosso contexto de Marista Idiomas (salas compartilhadas com o regular)?

3. Qual a importância, para as crianças, de um espaço que narre suas vivências?

Acompanhamento Pós 1 mês de oficina:

1. Como você organiza o ambiente da sala de aula para que ele favoreça o aprendizado da língua inglesa de maneira ativa e imersiva?

(Exemplo: Uso de recursos visuais, materiais interativos, rotinas em inglês.)

2. Você pode compartilhar um exemplo de atividade em que o ambiente desempenhou um papel importante na aprendizagem de inglês? Quais foram os resultados dessa atividade?

(Exemplo: Como o uso de espaços diferentes da sala de aula ajudou as crianças a aprender palavras novas ou a usar o inglês de forma mais natural.)

3. Quais estratégias você utiliza para envolver as crianças de forma ativa durante as aulas de inglês? Pode nos contar uma experiência positiva com alguma dessas estratégias? (Exemplo: Jogos, músicas, atividades de movimento.)

4. Quais desafios você enfrentou ao tentar tornar o ambiente de aprendizagem mais imersivo e ativo para as crianças? Como lidou com esses desafios?

OFICINA 5:

5º Encontro - Formação continuada: Projetação/planejamento

Pré-oficina:

1. Em sua opinião, qual a importância de um planejamento de aula? O que não pode faltar em um bom planejamento?

Pós-oficina:

1. Como é possível integrar os interesses e curiosidades das crianças no planejamento das aulas?

2. Como o ambiente físico da sala de aula pode ser considerado durante o planejamento? 3. Como é possível adaptar o currículo tradicional para incluir elementos de investigação e experimentação próprios da Reggio Emilia?

4. Quais materiais e recursos abertos é possível utilizar no planejamento para estimular a criatividade e a autonomia das crianças? De que forma?

Acompanhamento Pós 1 mês de oficina:

1. Após a oficina, quais mudanças você fez no seu processo de planejamento de aulas? 2. De que maneira o ambiente físico da sala de aula foi considerado no planejamento de suas atividades nas últimas semanas? Como as crianças reagiram ao interagir com os espaços?
3. Como você tem adaptado o currículo tradicional para incluir atividades baseadas em investigação e experimentação?
4. Quais materiais ou recursos abertos (espaço físico, experimentação, etc) você passou a utilizar no planejamento das aulas? De que forma eles têm estimulado a criatividade e autonomia das crianças?

OFICINA 6:

6º Encontro - Formação continuada: Trabalho com projetos

Pré-oficina:

1. Você já trabalhou com projetos, se sim, como foi? Qual a maior dificuldade em trabalhar com projetos? Quais os benefícios?

Pós-oficina:

1. Como o trabalho com projeto pode impactar no desenvolvimento do inglês das crianças?
2. Como você pode selecionar o tema do projeto junto com as crianças? Porque é importante escolher projetos sobre temas que as crianças menores tenham conhecimento, interesse ou certo domínio?
3. Como é possível envolver as crianças na construção do conhecimento ao longo dos projetos?

Pós 1 mês de oficina:

1. Como foi escolher um tema de projeto com a participação dos alunos? Quais temas a turma escolhida teve interesse em investigar? Eles demonstravam já ter algum conhecimento prévio?
2. Após a oficina, você conseguiu implementar algum projeto com as crianças? Se sim, pode compartilhar como foi a experiência?
1. Como o trabalho com projetos impactou o desenvolvimento do inglês das crianças até agora?
2. Pode descrever um momento em que as crianças se destacaram ao resolver problemas ou criar soluções no decorrer do projeto?

OFICINA 7:

7º Encontro - Formação continuada: Documentação pedagógica.

Pré-oficina:

1. Como você documenta o processo de aprendizagem das crianças durante as aulas de inglês? Quais formas de registro (fotos, desenhos, vídeos) você usa para acompanhar o progresso? (Exemplo: Como você usa a documentação para refletir com as crianças sobre seu aprendizado.)

Pós-oficina:

1. Você tem o hábito de fazer documentação pedagógica? Se sim, quais tipos de documentação (fotos, vídeos, anotações, etc.) você utiliza com mais frequência e por quê?
2. De que maneiras podemos utilizar os recursos que temos à disposição em nosso curso, para poder realizar uma documentação pedagógica?

Pós 1 mês de oficina:

1. De que forma você tem registrado e acompanhado o desenvolvimento dos alunos?
3. De que maneira a documentação pedagógica auxiliou na avaliação do desenvolvimento linguístico das crianças?
4. De que maneira a documentação pedagógica influencia o planejamento de atividades futuras?

OFICINA 8:

8º Encontro - Participação da família e da comunidade.

Pré-oficina:

1. Qual o papel, na sua opinião, da família dentro do contexto escolar?

Pós-oficina:

1. De que maneira podemos envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças durante o ano letivo, levando em consideração os recursos que temos disponíveis em nosso curso?
2. Como você compartilha o progresso das crianças e os projetos em andamento com as famílias e a comunidade?
3. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar envolver as famílias no aprendizado das crianças?
4. Você considera que a participação da família contribui para o desenvolvimento linguístico das crianças? Se sim, de que maneira?

Pós 1 mês de oficina:

1. Você teve alguma troca, feedback ou contato com as famílias para evidenciar o aprendizado das crianças? Se sim, quais? Como foi? Como a família recebeu?

OFICINA 9:

9º Encontro - Metodologias de ensino de língua inglesa e a abordagem Reggio Emilia.

Pré-oficina:

1. Pense em sua didática em sala. Quais metodologias e abordagens você costuma utilizar em suas aulas de inglês?

Pós-oficina:

1. Quais metodologias de ensino de inglês se integram aos princípios da abordagem Reggio Emilia e podem ser utilizados em nosso curso?

2. Como você poderia adaptar atividades tradicionais de ensino de língua inglesa para serem mais exploratórias e investigativas, seguindo a filosofia Reggio Emilia? 3. Quais estratégias você utiliza para dar voz às crianças durante as atividades de ensino de inglês, permitindo que suas ideias e interesses guiem o aprendizado?

Pós 1 mês de oficina:

1. Quais metodologias ativas (project, communicative approach, sala de aula invertida, etc) ou abordagens você conseguiu aplicar em sua aula? como percebeu a reação dos alunos a essa proposta?

OFICINA 10:

10º Encontro - Retomada de conceitos.

Pré-oficina:

1. Defina a abordagem Reggio Emilia para você.

Pós 1 mês de oficina:

1. Como você incorporou os princípios da abordagem Reggio Emilia em sua prática de ensino após participar das oficinas formativas?

2. Quais aspectos da abordagem Reggio Emilia você considera mais eficazes para o ensino de inglês? Por quê?

3. Você encontrou algum desafio ao tentar implementar a abordagem Reggio Emilia nas aulas de inglês? Se sim, quais?

4. Como você utiliza a documentação pedagógica para observar e refletir sobre o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças?

5. De que maneira a abordagem Reggio Emilia tem influenciado a maneira como as crianças interagem e colaboram entre si durante as atividades de inglês?

6. Você acredita que o uso dos princípios da abordagem Reggio Emilia contribuiu para o desenvolvimento das habilidades comunicativas das crianças em inglês? Por favor, explique.

7. Como você percebe o progresso das crianças em relação ao desenvolvimento linguístico desde que começou a utilizar as práticas discutidas nas oficinas?

8. Como você avalia o papel das famílias e da comunidade escolar no apoio ao desenvolvimento das crianças dentro da abordagem Reggio Emilia?

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Integrando práticas da abordagem Reggio Emilia ao contexto do ensino de inglês como segunda língua em curso de idiomas” da pesquisadora Angela Victória Rodrigues Ferreira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, câmpus Campo Grande - MS.

O objetivo da pesquisa é analisar em que medida os princípios fundamentais da abordagem de Reggio Emilia podem contribuir para o ensino de Língua Inglesa em um curso de idiomas. A pesquisa tem como objetivos específicos: a análise de como os conhecimentos adquiridos nas oficinas serão refletidos nas práticas dos professores e a percepção dos professores sobre o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos frente às práticas de ensino adotadas.

Nesta pesquisa, você participará de dez oficinas formativas de 90 minutos cada e, no início e final de cada encontro, responderá um formulário impresso, cujo preenchimento dura em média 10 minutos.

Riscos e Medidas de Proteção

De acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, o risco da pesquisa é definido como “a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente”.

Embora esta pesquisa não ofereça riscos significativos, os docentes convidados a dela participar podem se sentir moralmente e hierarquicamente pressionados a aceitá-la, em razão do vínculo empregatício com a instituição e da relação de subordinação com a pesquisadora que os coordena.

Visando mitigar tais riscos, frisamos que participação nesta pesquisa é inteiramente voluntária, e os docentes convidados têm o direito de recusar a participação sem qualquer prejuízo moral, profissional ou financeiro. Caso o participante aceite integrar o estudo, ele poderá se retirar a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem que isso acarrete qualquer consequência negativa para sua relação com a instituição ou com a pesquisadora.

Para garantir um ambiente livre de pressões, a pesquisa será conduzida de forma confidencial, e os dados coletados não serão vinculados individualmente aos participantes. Além disso:

Nenhuma informação individual será divulgada de forma identificável;

Não haverá impacto na relação empregatícia ou acadêmica dos participantes em caso de recusa ou desistência;

A qualquer momento, os participantes podem entrar em contato com a pesquisadora para esclarecer dúvidas ou solicitar a retirada de seus dados do estudo;

Ao assinar este termo, o participante reconhece estar ciente de seus direitos e garantias e declara sua participação espontânea e consciente.

Caso ocorra qualquer dano decorrente da pesquisa, você terá direito à assistência e poderá buscar indenização nos termos da lei (Resolução CNS 510, Art. 19, §2º, e Art. 9º, Inciso VI). O pesquisador se compromete a adotar medidas preventivas para evitar possíveis riscos e minimizar impactos, se houver.

Confidencialidade e Armazenamento de Dados

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo físico sob guarda e responsabilidade do pesquisador, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, conforme determina a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV. Isso

garantirá que você possa decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no presente e no futuro.

Direito de Acesso aos Resultados

Considerando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso IV), assegura-se aos participantes o direito de acesso aos resultados da pesquisa. O pesquisador compromete-se a divulgar os resultados de maneira plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI).

A divulgação dos resultados ocorrerá após a análise dos dados e escrita da dissertação. Os participantes também serão convidados para a banca de defesa da dissertação e terão acesso posteriormente ao trabalho finalizado.

Direitos e Benefícios

- Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá escolher se quer ou não participar e poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade.
- Caso sofra qualquer dano resultante da pesquisa, terá direito a assistência integral e gratuita, além do direito de buscar indenização se desejar.
- O pesquisador fornecerá informações atualizadas ao longo da pesquisa, inclusive se surgirem dados que possam afetar sua decisão de continuar participando.
- A participação na pesquisa proporcionará acesso a oficinas formativas que poderão ampliar seu repertório teórico e aperfeiçoar suas práticas educacionais.

Caso tenha dúvidas, entre em contato com a pesquisadora Angela Victória Rodrigues Ferreira, de segunda a sexta-feira, das 08h00 às 11h00, no endereço Rua Pernambuco, 2834, telefone (67) 99148-1749, e-mail angelaferreira1206@gmail.com, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, no telefone (67) 3908-2699, e no e-mail conselhodeetica@uems.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, ou seja, o CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que, tendo lido as informações aqui contidas, compreendi o objetivo desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e estou plenamente de acordo com minha participação. Também declaro estar ciente de que posso desistir da pesquisa a qualquer momento, sem quaisquer penalidades. Assim, autorizo minha participação nesta pesquisa e concordo plenamente com a utilização dos registros obtidos para fins de ensino e pesquisa, além da publicação em revistas científicas e/ou apresentação em congressos, garantindo-se a confidencialidade dos dados.

Segundo Resolução 466/12 item IV.5, este documento foi elaborado em duas vias que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas por você e pelo pesquisador ao final do documento, ficando uma via com cada um.

Nome: _____

R.G.: _____

Endereço: _____

Fone: _____

_____, ____ de _____ de 2025

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador(a) responsável

ANEXO I

EXCERTOS SELECIONADOS DOS QUESTIONÁRIOS PRÉ-OFFICINAS

Oficina 1 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Quais linguagens são mais presentes em seu contexto de Ensino de Língua Inglesa?

Resposta: A afetividade é muito presente nas aulas do (...) Idiomas, pois situações de afetividade como alegria e entusiasmo são pedidas nos roteiros de cada aula, conectando os alunos como um grupo de aprendizagem.

Pergunta 2 – Como acha que pode aproveitar as diferentes linguagens das crianças em sua prática de sala de aula?

Resposta: As diferentes linguagens podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Assim, com o uso de jogos, apresentações e movimento, podemos desenvolvê-los como seres mais completos.

Oficina 2 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Como você define o que é ser uma criança? Do que elas precisam e do que são capazes em sala de aula?

Resposta: Ser criança é ser livre no mundo. É errar e não se preocupar. É tentar e não se cansar. Por serem livres, as crianças precisam de um guia, alguém que lhes mostre o mundo. Esse alguém é a família, a escola, a igreja etc.

Por conta do clima amistoso e da tentativa interminável, a criança pode ser muito capaz, produzindo em diferentes níveis seus conhecimentos adquiridos e/ou existentes.

Pergunta 2 – O que é escuta atenta na sua opinião? Você considera que tenha uma escuta atenta ao que seus alunos dizem?

Resposta: Escuta atenta significa, para mim, que todos os alunos são seres em formação, entretanto podem comunicar diferentes tipos de conhecimento e sensação. Ter escuta atenta significa notar o aluno como ser integral.

Oficina 3 – Professora Beatriz

Pergunta 1 – Como você descreveria a relação professor/aluno dentro de sua sala de aula?

Resposta: Procuro sempre criar um ambiente onde essa relação tenha espaço para crescer de maneira natural, como se inicia uma amizade e assim nos relacionamos de forma mais intencional e próxima, com espaço e abertura para que o aluno veja em mim um ponto de referência e segurança.

Pergunta 2 – Qual a diferença entre professor transmissor e professor facilitador do conhecimento? Como essa diferença pode impactar o aluno?

O professor transmissor apenas passa o conteúdo, o despeja em “baldes vazios”. Já o professor facilitador entende que seu papel é guiar o aluno ao conhecimento de forma a auxiliar na construção de sentido, agindo em conjunto. Entendo que essa diferença pode dar ao aluno uma maior autonomia e autoestima.

Oficina 3 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Como você descreveria a relação professor/aluno dentro de sua sala de aula?

Resposta: Dentro de sala de aula, a relação professor–aluno tende a ser, na minha realidade, uma relação de troca, onde o aluno traz seus conhecimentos e nós intermediamos com o objetivo da aula.

Oficina 4 – Professora Ana

Pergunta 1 – Descreva como sua sala costuma ser organizada (cadeiras, mobílias, alunos, professor, etc.) durante as aulas de inglês.

Resposta: Turma sempre separada em grupos, duplas ou trios, pois facilita a interação em língua inglesa entre eles e possibilita uma correção da oralidade mais eficiente em turmas numerosas.

Pergunta 2 – Quais tipos de atividades você acredita que envolvam os alunos a participarem das aulas de forma mais ativa?

Resposta: Atividades nas quais eles são, de alguma forma, protagonistas. Algumas possibilidades são games, karaokê, pintura, teatro... valorizando as diversas linguagens.

Oficina 4 – Professora Beatriz

Pergunta 1 – Descreva como sua sala costuma ser organizada (cadeiras, mobílias, alunos, professor, etc.) durante as aulas de inglês.

Resposta: Tento sempre dispor as cadeiras de modo que eu consiga ver e ouvir claramente meus alunos. Também, em aulas específicas, organizo duplas de modo que eu possa circular pelos espaços e ouvi-los. Gosto de estar no meio e não somente na frente.

Pergunta 2 – Quais tipos de atividades você acredita que envolvam os alunos a participarem das aulas de forma mais ativa?

Resposta: Acredito que atividades escritas e, em um segundo momento, expositivas criam uma certa segurança e permitem aos alunos uma participação mais significativa.

Oficina 4 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Descreva como sua sala costuma ser organizada (cadeiras, mobílias, alunos, professor, etc.) durante as aulas de inglês.

Resposta: As aulas costumam ser em círculos onde eu posso circular pelo ambiente. Em momentos de explicação eu fico em pé e geralmente em movimento. Quando estou fazendo trocas de ideias, me sento na altura dos alunos.

Pergunta 2 – Quais tipos de atividades você acredita que envolvam os alunos a participarem das aulas de forma mais ativa?

Resposta: Jogos, games e perguntas abertas, que geram dificuldade.

Oficina 5 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Em sua opinião, qual a importância de um planejamento de aula? O que não pode faltar em um bom planejamento?

Resposta: Em um bom planejamento não pode faltar divisão de atividades e objetivo claro, uma vez que o objetivo ou propósito vem primeiro nesta ordem.

Oficina 5 – Professora Ana

Pergunta 1 – Em sua opinião, qual a importância de um planejamento de aula? O que não pode faltar em um bom planejamento?

Resposta: Em minha opinião, o planejamento é fundamental para o sucesso de uma aula. Considero essencial abranger as diversas linguagens, atividades lúdicas e conteúdo de forma variada (jogos, leituras...).

Oficina 5 – Professora Beatriz

Pergunta 1 – Em sua opinião, qual a importância de um planejamento de aula? O que não pode faltar em um bom planejamento?

Resposta: O planejamento é essencial para a segurança do professor em sala de aula e para que o conteúdo siga uma ordem que faça sentido. Acredito que um bom planejamento sempre leva em consideração o feedback da sala de aula e busca sempre trabalhar os conteúdos de modo que o processo atenda às necessidades do grupo.

Oficina 6 – Professora Ana

Pergunta 1 – Você já trabalhou com projetos? Se sim, como foi? Qual a maior dificuldade em trabalhar com projetos? Quais os benefícios?

Resposta: Sim. Apresentação em final de ano com temas estabelecidos e separação em grupos. Os benefícios são vários, incluindo oralidade aguçada, engajamento, preparação e ensaios de apresentação, escrita e produção de portfólios.

Oficina 6 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Você já trabalhou com projetos? Se sim, como foi? Qual a maior dificuldade em trabalhar com projetos? Quais os benefícios?

Resposta: Sim, todos os projetos foram bem-sucedidos na ação dos estudantes. No entanto, a maior dificuldade era estabelecer o nível de aprendizagem e engajamento para todos. Os benefícios foram inúmeros; o que mais chama a atenção é a capacidade de pesquisa e autonomia dos estudantes.

Oficina 6 – Professora Carolina

Pergunta 1 – Você já trabalhou com projetos? Se sim, como foi? Qual a maior dificuldade em trabalhar com projetos? Quais os benefícios?

Resposta: Sim. A questão de gerenciamento do tempo porque há outros eventos na escola, e porque quando é dada autonomia à criança, elas levam mais tempo. Assim é melhor menos projetos para fazê-los com mais capricho. Os benefícios são inúmeros, sobretudo a memória afetiva da aula. As crianças se sentem capazes, e assim querem sempre mais.

Oficina 7 – Professora Beatriz

Pergunta 1 – Como você documenta o processo de aprendizagem das crianças durante as aulas de inglês? Quais formas de registro (fotos, desenhos, vídeos) você usa para acompanhar o progresso?

Resposta: Mantenho um bloco de notas, o qual atualizo a cada aula e, ao notar padrões, positivos ou negativos, procuro agir. Também gosto de documentar atividades para analisar como tudo está fluindo.

Oficina 7 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Como você documenta o processo de aprendizagem das crianças durante as aulas de inglês? Quais formas de registro (fotos, desenhos, vídeos) você usa para acompanhar o progresso?

Resposta: Geralmente revisito os materiais após as aulas serem dadas e monto um relatório pessoal de desenvolvimento daquela turma ou aluno. Raramente tiro fotos e/ou faço vídeos dos alunos.

Oficina 7 – Professora Ana

Pergunta 1 – Como você documenta o processo de aprendizagem das crianças durante as aulas de inglês? Quais formas de registro (fotos, desenhos, vídeos) você usa para acompanhar o progresso?

Resposta: Geralmente através de fotos e desenhos para avaliar as necessidades de mudanças e adaptações. Faço gravação de vídeo em momentos específicos para registro da oralidade dos estudantes.

Oficina 7 – Professora Carolina

Pergunta 1 – Você tem o hábito de fazer documentação pedagógica? Se sim, quais tipos de documentação (fotos, vídeos, anotações etc.) você utiliza com mais frequência e por quê?

Eu tenho hábito de registrar em um caderno que sempre carrego comigo e também em aplicativo, no qual crio um grupo por turma. Registro fotos e comentários, como se fosse um grupo de whats, mas sem outros participantes.

Oficina 8 – Professora Ana

Pergunta 1 – Qual o papel, na sua opinião, da família dentro do contexto escolar?

Resposta: A família exerce um papel crucial e importante de valorização do professor e da escola.

Oficina 8 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Qual o papel, na sua opinião, da família dentro do contexto escolar?

Resposta: O papel de motivar, guiar as crianças no processo de ensino-aprendizagem fora da escola.

Oficina 9 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Pense em sua didática em sala. Quais metodologias e abordagens você costuma utilizar em suas aulas de inglês?

Resposta: As abordagens geralmente são comunicativas e de perguntas abertas. No entanto, as metodologias tendem a ser mais práticas e mediadas.

Oficina 9 – Professora Ana

Pergunta 1 – Pense em sua didática em sala. Quais metodologias e abordagens você costuma utilizar em suas aulas de inglês?

Resposta: Metodologias ativas nas quais o aluno exerce seu papel de protagonista e pesquisador durante as aulas.

Oficina 9 – Professora Beatriz

Pergunta 1 – Pense em sua didática em sala. Quais metodologias e abordagens você costuma utilizar em suas aulas de inglês?

Resposta: Penso que minha didática é muito participativa, onde o aluno é o centro e as práticas ocorrem a partir deles, de novos conhecimentos, vivências e experiência.

ANEXO II

EXCERTOS SELECIONADOS DOS QUESTIONÁRIOS PÓS-OFICINAS

Oficina 1 – Professora Ana

Pergunta 1 – Quais linguagens são mais presentes em seu contexto de Ensino de Língua Inglesa (no curso de inglês no contraturno da escola privada)?

Resposta: Linguagem corporal, emocional e escrita. Jogos, músicas, representações de teatro, interações entre colegas e com professor, além das habilidades de oralidade e escrita.

Pergunta 2 – Como acha que pode aproveitar as diferentes linguagens das crianças em sua prática de sala de aula?

Resposta: As diferentes linguagens das crianças podem e devem ser respeitadas e aproveitadas durante as aulas, independentemente da disciplina. Nas aulas de Língua Inglesa, a interação é muito valorizada devido à necessidade de se expressar numa segunda língua. Músicas, jogos, roda de conversa e etc.

Oficina 1 – Professora Beatriz

Pergunta 1 – Quais linguagens são mais presentes em seu contexto de Ensino de Língua Inglesa (no curso de inglês no contraturno da escola privada)?

Resposta: Por estarmos em uma escola, acredito que ainda fazemos um uso mais frequente das linguagens mais enraizadas, como reading, writing, listening e speaking, mas, pensando em uma educação para além disso, existem momentos onde a música, a interação com outras pessoas e espaços acontecem e ajudam na produção de sentido.

Pergunta 2 – Como acha que pode aproveitar as diferentes linguagens das crianças em sua prática de sala de aula?

Resposta: Muitas das linguagens apresentadas nos permitem ensinar com intenção e respeito às diferentes formas de acolher pensamentos e sentimentos em sala de aula. Tudo pode auxiliar na produção de sentido, como fantasiar, imaginar cenários para a prática de conversação, música como forma de acessar sentimentos e vocabulário, etc.

Oficina 2 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Como podemos tratar com a devida seriedade e respeito as crianças e seu respectivo trabalho?

Resposta: Ouvindo-as de forma atenta e demonstrando seriedade no que as crianças dizem.

Pergunta 2 – Como podemos maximizar a escuta atenta em sala?

Olhando nos olhos, perguntando com interesse sobre o que a criança está comunicando.

Oficina 3 – Professora Beatriz

Pergunta 1 – Como você pode valorizar o seu aluno, para que ele perceba que as contribuições e colocações dele, em aula, são importantes?

Resposta: Acredito que o aluno em idade de formação entende a valorização por diferentes meios, mas ressalto que seria mais a “forma” que você valoriza do que “como”. A animação, o guardar em um lugar e dizer que é especial, expor visualmente, tudo isso sendo reforçado com o acolhimento caloroso.

Pergunta 2 – Como é a relação professor-aluno na abordagem Reggiana? Qual é o foco comum entre ambos?

Resposta: É uma relação de troca, de respeito e interesse por qualquer produção do aluno, permitindo que assim este aluno se veja como produtor valorizado e capaz de produzir e aprender.

Oficina 3 – Professora Ana

Pergunta 2 – Como é a relação professor-aluno na abordagem Reggiana? Qual é o foco comum entre ambos?

Resposta: O foco é na atividade/pesquisa a ser realizada, considerando o aluno um ser potente, pesquisador e capaz.

Pergunta 4 – No contexto de ensino de línguas, quais características de um professor Reggiano você já possui em sua prática e quais gostaria de aprimorar mais?

Resposta: O respeito às diversas linguagens faz parte do meu dia a dia como teacher. Gostaria de aprimorar mais a escuta ativa, que muitas vezes, na rotina, acaba sendo de difícil aplicação.

Oficina 3 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Como você pode valorizar o seu aluno, para que ele perceba que as contribuições e colocações dele, em aula, são importantes?

Resposta: A valorização do aluno em aula pode acontecer de diferentes modos, uma vez que há inúmeras ferramentas para este fim. Alguns deles seriam o elogio, o feedback sincero, o sorriso, o olho no olho.

Pergunta 2 – Como é a relação professor-aluno na abordagem Reggiana? Qual é o foco comum entre ambos?

Resposta: Ambos têm algo para compartilhar. Pois, têm inúmeros caminhos que vão além da sala de aula.

Oficina 4 – Professora Ana

Pergunta 1 – Quais espaços, além da sala de aula, você enxerga como possibilidade para utilizar durante as aulas de língua inglesa?

Resposta: Jardins, biblioteca, área externa para os jogos.

Pergunta 2 – De que forma a sala de aula pode narrar quais grupos passam e convivem naquele ambiente, dentro de nosso contexto de (...) Idiomas (salas compartilhadas com o regular)?

Resposta: Ao expor as atividades feitas no (...) Idiomas nos murais em salas compartilhadas, os alunos se sentem vistos e valorizados perante os outros alunos. O compartilhar com os demais, no geral, os deixam muito orgulhosos.

Pergunta 3 – Qual a importância, para as crianças, de um espaço que narre suas vivências?

Isso faz com que eles se sintam vistos e valorizados, compartilhando suas próprias produções.

Oficina 4 – Professora Beatriz

Pergunta 1 – Quais espaços, além da sala de aula, você enxerga como possibilidade para utilizar durante as aulas de língua inglesa?

Resposta: O jardim/pátio com suas cores e texturas, a cozinha em cooking classes, murais dispostos pela escola.

Pergunta 2 – De que forma a sala de aula pode narrar quais grupos passam e convivem naquele ambiente, dentro de nosso contexto de (...) Idiomas (salas compartilhadas com o regular)?

Resposta: A expressão dos alunos em atividades com o idioma exposto, a disposição da sala que, com número menor, tem sua estrutura modificada.

Pergunta 3 – Qual a importância, para as crianças, de um espaço que narre suas vivências?

Resposta: Acredito que a importância mora no pertencimento, em se enxergar como parte e se sentir confortável em um espaço que, embora compartilhado, ainda reflete sua identidade.

Oficina 4 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Quais espaços, além da sala de aula, você enxerga como possibilidade para utilizar durante as aulas de língua inglesa?

Resposta: Biblioteca, quadra de esportes e cozinha.

Pergunta 2 – De que forma a sala de aula pode narrar quais grupos passam e convivem naquele ambiente, dentro de nosso contexto de Marista Idiomas (salas compartilhadas com o regular)?

Resposta: Através de pôsteres, atividades em exposição e formato/arranjo de cadeiras.

Pergunta 3 – Qual a importância, para as crianças, de um espaço que narre suas vivências?

Resposta: Sentir-se segura/acolhida e, o principal, se sentir parte daquele espaço.

Oficina 5 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Como é possível integrar os interesses e curiosidades das crianças no planejamento das aulas?

Resposta: O interesse e curiosidade das crianças são o meio pelo qual a aula pode ser pensada como um gatilho, seja ele concreto ou abstrato, colocando a criança no trilho de aprendizagem.

Pergunta 2 – Como o ambiente físico da sala de aula pode ser considerado durante o planejamento?

Resposta: O ambiente deve ser propício para o estudante, levando-os para a prática objetiva de cada aula. Roda, círculo, movimento, podem colocar a criança num ambiente direcionado e condicionante.

Oficina 5 – Professora Ana

Pergunta – Como é possível adaptar o currículo tradicional para incluir elementos de investigação e experimentação próprios da Reggio Emilia?

Resposta: Seguindo a temática do tradicional, porém incluindo o aluno como ser potente e investigativo. Deixando que sejam, dentro de suas particularidades, autônomos e conscientes de que o erro faz parte da aprendizagem.

Oficina 5 – Professora Beatriz

Pergunta 1 – Como é possível integrar os interesses e curiosidades das crianças no planejamento das aulas?

Resposta: Com o mundo globalizado e sua atualização rápida, levar em consideração os gostos e curiosidades pode ser um desafio, mas ao longo das aulas e interações padrões são percebidos e podem ser adotados, como: adicionar um fun fact sobre o tema, após ver que os alunos sempre têm perguntas que vão além do texto.

Pergunta 2 – Como o ambiente físico da sala de aula pode ser considerado durante o planejamento?

Resposta: Organização das cadeiras, espaços abertos para atividades em grupo, exposição de objetos, paredes decoradas, como parte viva do processo.

Oficina 6 – Professora Carolina

Pergunta 1 – Como o trabalho com projeto pode impactar no desenvolvimento do inglês das crianças?

Resposta: Elimina traumas, não os deixa surgir. Não há rigidez no método, o que causa conforto de pertencer ao grupo. Aprender de forma lúdica e divertida é essencial p/ ESL p/ kids.

Pergunta 3 – Como é possível envolver as crianças na construção do conhecimento ao longo dos projetos?

Resposta: Deixando-as participar e ouvi-las atentamente. Prestar atenção ao que conversam entre si. Sempre elogiá-las e entender que tudo o que fazem é bonito.

Oficina 6 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Como o trabalho com projeto pode impactar no desenvolvimento do inglês das crianças?

Resposta: O inglês dos alunos melhora pois tem a necessidade dos vocábulos para se expressar e também entender, motivando-os a se expressar na língua.

Pergunta 2 – Como você pode selecionar o tema do projeto junto com as crianças? Porque é importante escolher projetos sobre temas que as crianças menores tenham conhecimento, interesse ou certo domínio?

Resposta: Observando o ambiente e temas que as crianças podem trazer durante as aulas, conectando a LI e seu conhecimento prévio ao conteúdo que será abordado/aprendido.

Pergunta 3 – Como é possível envolver as crianças na construção do conhecimento ao longo dos projetos?

Resposta: Colocando-as pra fazer e principalmente conectando a realidade delas.

Oficina 6 – Professora Ana

Pergunta 2 – Como você pode selecionar o tema do projeto junto com as crianças? Porque é importante escolher projetos sobre temas que as crianças menores tenham conhecimento, interesse ou certo domínio?

Resposta: A observação prévia do contexto, gostos e interesses das crianças são essenciais na hora da escolha do tema do projeto. É importante que eles tenham conhecimento para gerar reconhecimento, engajamento e sintonia.

Oficina 6 – Professora Beatriz

Pergunta 2 – Como você pode selecionar o tema do projeto junto com as crianças? Porque é importante escolher projetos sobre temas que as crianças menores tenham conhecimento, interesse ou certo domínio?

Resposta: Como aprender é um processo individual e contínuo, criar algo que faça sentido, que esteja presente no dia a dia, nos interesses, é primordial para que se tenha sucesso. Uma forma é observar interesses comuns entre eles e curiosidades.

Pergunta 3 – Como é possível envolver as crianças na construção do conhecimento ao longo dos projetos?

Resposta: Acolhendo suas ideias e construindo junto quando necessário, demonstrando curiosidade e ânimo para a conclusão.

Oficina 7 – Professora Beatriz

Pergunta 1 – Você tem o hábito de fazer documentação pedagógica? Se sim, quais tipos de documentação (fotos, vídeos, anotações etc.) você utiliza com mais frequência e por quê?

Resposta: Utilizo a escrita, pois sinto que o acesso a essa documentação no futuro é mais fácil e vejo o processo da escrita como uma porta para ideias.

Oficina 7 – Professora Carolina

Pergunta 1 – Você tem o hábito de fazer documentação pedagógica? Se sim, quais tipos de documentação (fotos, vídeos, anotações etc.) você utiliza com mais frequência e por quê?

Resposta: Eu tenho hábito de registrar em um caderno que sempre carrego comigo e também em aplicativo, no qual crio um grupo por turma. Registro fotos e comentários, como se fosse um grupo de chats, mas sem outros participantes.

Pergunta 2 – De que maneiras podemos utilizar os recursos que temos à disposição em nosso curso, para poder realizar uma documentação pedagógica?

Resposta: O *app* da escola para os pais poderem acessar e acompanhar a rotina do filho. Há também o (site) professor, que também é bem acessado pelos pais. E, por fim, anotações em um caderno específico por turma.

Oficina 7 – Professora Ana

Pergunta 1 – Você tem o hábito de fazer documentação pedagógica? Se sim, quais tipos de documentação (fotos, vídeos, anotações etc.) você utiliza com mais frequência e por quê?

Resposta: Com mais frequência utilizo as fotos e desenho. Gostaria e pretendo utilizar mais durante as aulas.

Pergunta 2 – De que maneiras podemos utilizar os recursos que temos à disposição em nosso curso, para poder realizar uma documentação pedagógica?

Resposta: Em diversos materiais que as crianças utilizam e precisam de capacidade motora e/ou socioemocional. Vale a pena o registro para visibilidade da comunidade (família, alunos e colegas).

Oficina 7 – Professor Rafael

Pergunta 1 – De que maneiras podemos utilizar os recursos que temos à disposição em nosso curso, para poder realizar uma documentação pedagógica?

Resposta: Podemos utilizar a estrutura da escola para expor o que acontece dentro da sala de aula.

Oficina 8 – Professora Ana

Pergunta 1 – De que maneira podemos envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças durante o ano letivo, levando em consideração os recursos que temos disponíveis em nosso curso?

Resposta: Atividades que envolvam as famílias como *cooking class*, *open class*, eventos comemorativos, etc.

Oficina 8 – Professor Rafael

Pergunta 1 – De que maneira podemos envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças durante o ano letivo, levando em consideração os recursos que temos disponíveis em nosso curso?

Resposta: Trazendo-os para dentro do ambiente escolar, uma vez que o pai/mãe muitas das vezes conhece apenas a entrada, saída e áreas administrativas da escola.

Oficina 8 – Professora Beatriz

Pergunta 3 – Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar envolver as famílias no aprendizado das crianças?

Resposta: A participação da família pode gerar medos, como o da expectativa e realidade do processo de aprendizagem e como lidar com isso da melhor forma.

Oficina 9 – Professor Rafael

Pergunta 1 – Quais metodologias de ensino de inglês se integram aos princípios da abordagem Reggio Emilia e podem ser utilizadas em nosso curso?

Resposta: CLIL → por ser uma abordagem de interação e vivência. *Communicative Approach* → pois o aluno tem abertura para falar e se expor.

Oficina 9 – Professora Ana

Pergunta 1 – Quais metodologias de ensino de inglês se integram aos princípios da abordagem Reggio Emilia e podem ser utilizadas em nosso curso?

Resposta: Acredito que várias das metodologias estudadas podem ser integradas à Reggio Emilia. No caso estudado, a TBLT, na qual o aluno foca em resolver uma tarefa específica (TBLT) e fazer a documentação do processo através de fotos e relatórios (Reggio Emilia).

Oficina 9 – Professora Beatriz

Pergunta 1 – Quais metodologias de ensino de inglês se integram aos princípios da abordagem Reggio Emilia e podem ser utilizadas em nosso curso?

Resposta: Podemos nos valer do CLIL, PBL com os projetos ao fim de cada unidade e em datas especiais. Em aulas de conversação, o CLT com a aprendizagem colaborativa super pode funcionar.

ANEXO III
MAPA CONCEITUAL REGGIO EMILIA

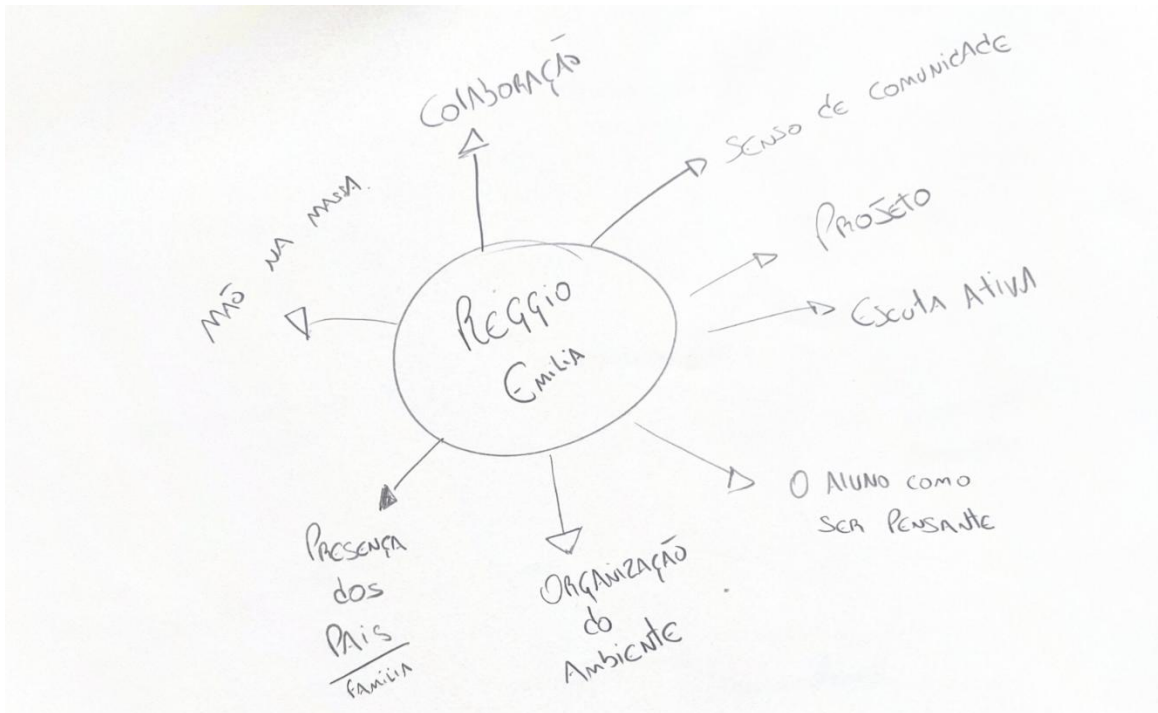


Figura 1 - Mapa conceitual Reggio Emilia (Rafael)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

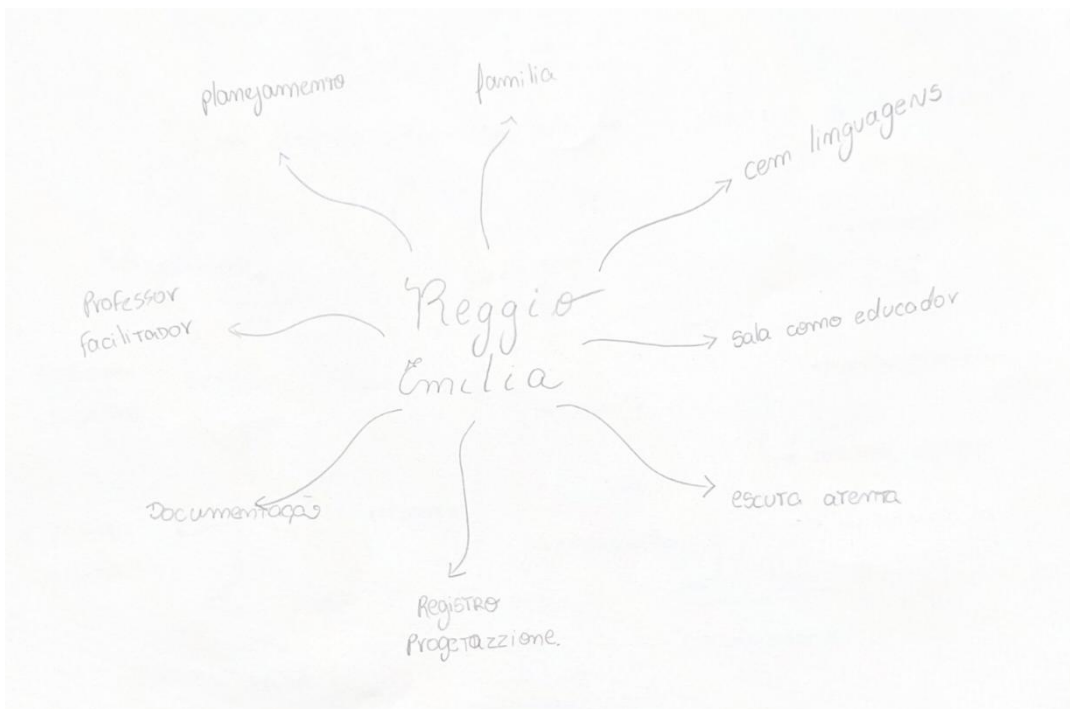


Figura 2 - Mapa conceitual Reggio Emilia (Beatriz)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

REGGIO EMILIA

"Ser criança é um ser potente e dotado de direitos"

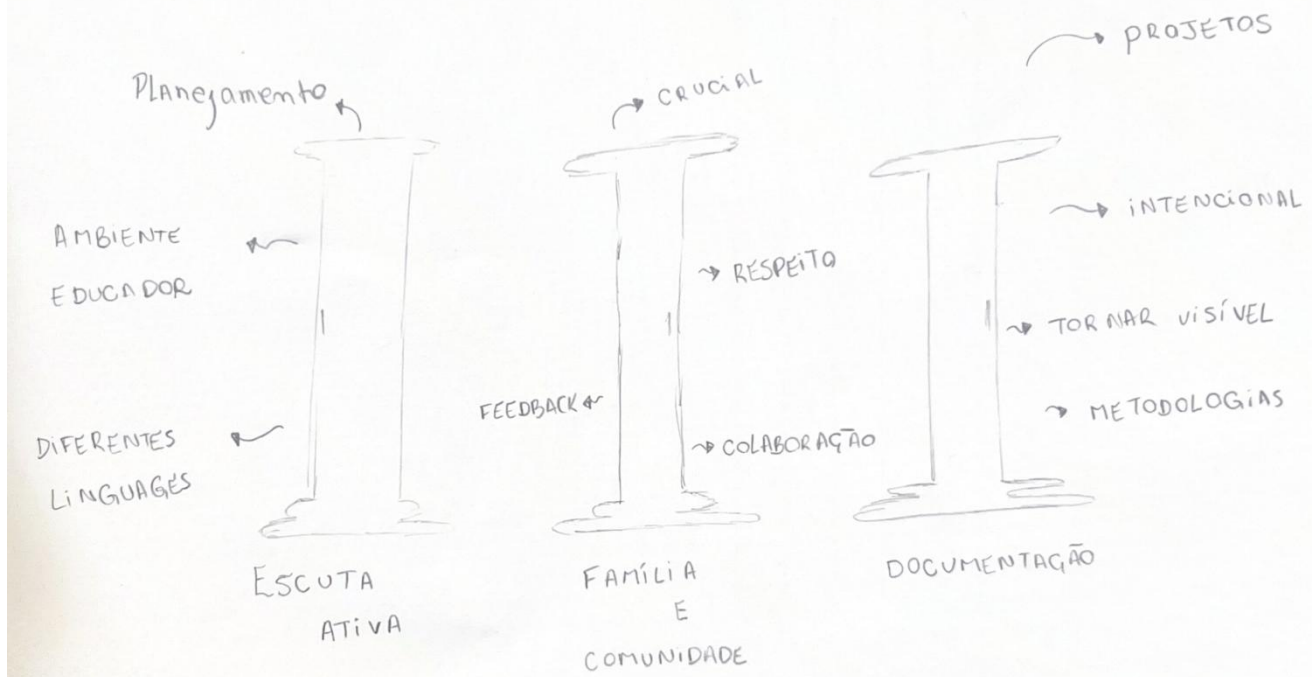


Figura 3 - Mapa conceitual Reggio Emilia (Ana)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

ANEXO IV
REGISTROS MANUSCRITOS DA EXPERIÊNCIA DE DOCUMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA

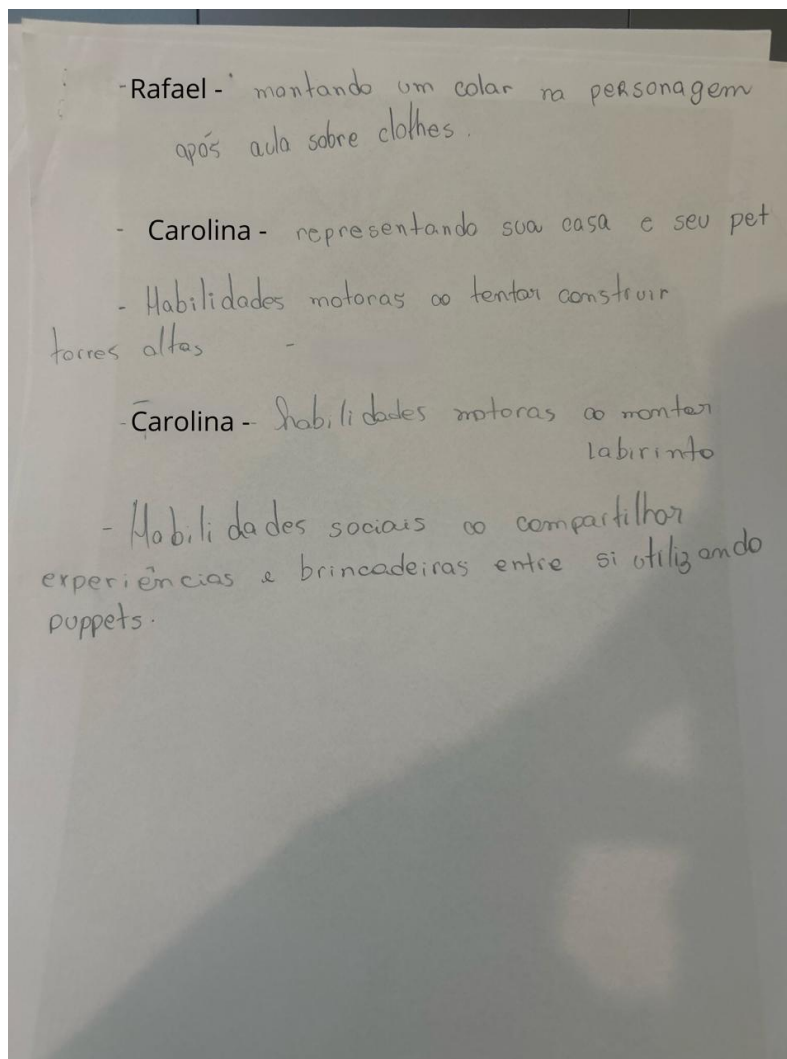


Figura 4 - Registros manuscritos (Oficina 7)
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Documentação:

-> falas: interação com os primeiros objetos ✓
Sensivelmente e interação entre os objetos.

Carolina -

✓ desenho de coisas que gostam, objetos e pessoas.

✓ Carolina: organização dos objetos já brincados. ✓

Rafael -

mantém suas coisas próximo ✓

Carolina -

- Sempre associa suas brincadeiras ao mundo real,

gostos e coisas coisas conhecidos "Rampas",

"meu cachorro" (desenho). bonecos iguais "lego".

Rafael -

→ muito observador, analisa muito cena de mesa,

cores e montagem mais "aberta".

- juntos: exploração de personagens não verbalizado.

conversato: um projeto de família pois eles

falavam sobre cachorro, primos, avô, ...

Figura 5 – Registros manuscritos II (Oficina 7)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

ANEXO V REGISTROS DE CAMPO DA PESQUISADORA

Oficina 2 – Professora Beatriz (durante a dinâmica)

“Acho que fomos bem, desenhei uns 80% do que está na foto. Eu poderia ter escutado um pouco melhor”.

Oficina 2 – Professora Carolina (durante a dinâmica)

“O conteúdo e os temas precisam ser queridos pelas crianças, senão não adianta”.

Oficina 3 – Professora Beatriz (sobre a sua ilustração)

“As cores se misturam, tanto o professor quanto o aluno trocam aprendizados entre si e se influenciam de forma positiva, assim como o sentimento de confiança entre os dois”.

Oficina 3 – Professora Ana (antes de iniciar a dinâmica)

“Posso sentar no chão?”.

Oficina 3 – Professora Ana (sobre sua ilustração)

“Estou de uniforme, e a criança também. Elas estão compartilhando a relação de confiança. Quis fazer a ‘pro’ de preto, para diferenciar”.

Oficina 3 – Professor Rafael (sobre sua escultura)

“Isso aqui é uma argila, que legal, minha mãe mexia com isso quando eu era pequeno”.

“Depois que colocou água, ela ficou quebradiça, é melhor sem”. “Eu escolhi a argila pois sou do tipo que vê algo diferente e quer testar”.

“É um ser mais velho e uma criança. Eu quis representar o mundo da criança e a maneira que ela conduz. Eles não se olham, a criança está com uma bola, o professor poderia ensinar isso a ela. A criança tem conhecimento prévio e eles compartilham. A criança não sabe dar o nome, mas tem conhecimento de vida. O professor conhece e nomeia as formas, o adulto nomeia, mas as vezes se desliga da parte prática”.

Oficina 3 – Professora Ana (ao observar a escultura do professor Rafael)

“*Can I touch?*”.

Oficina 5 – Professora Ana

“A maioria das crianças tem pets, o que pega no emocional deles. Dá para trabalhar: *body parts, colors, names...*”.

Oficina 7 – Professora Carolina (sobre a documentação pedagógica)

“A foto é um direito à memória da criança. Antigamente era apenas por meio de ata”.

Oficina 8 – Professor Rafael

“Assim como na igreja, as crianças sentam ao lado dos pais, têm um momento de socialização com as famílias e depois vão para outra parte do culto, separados.”

ANEXO VI

MAPAS DE REDE DE RELAÇÕES ELABORADOS PELOS PROFESSORES

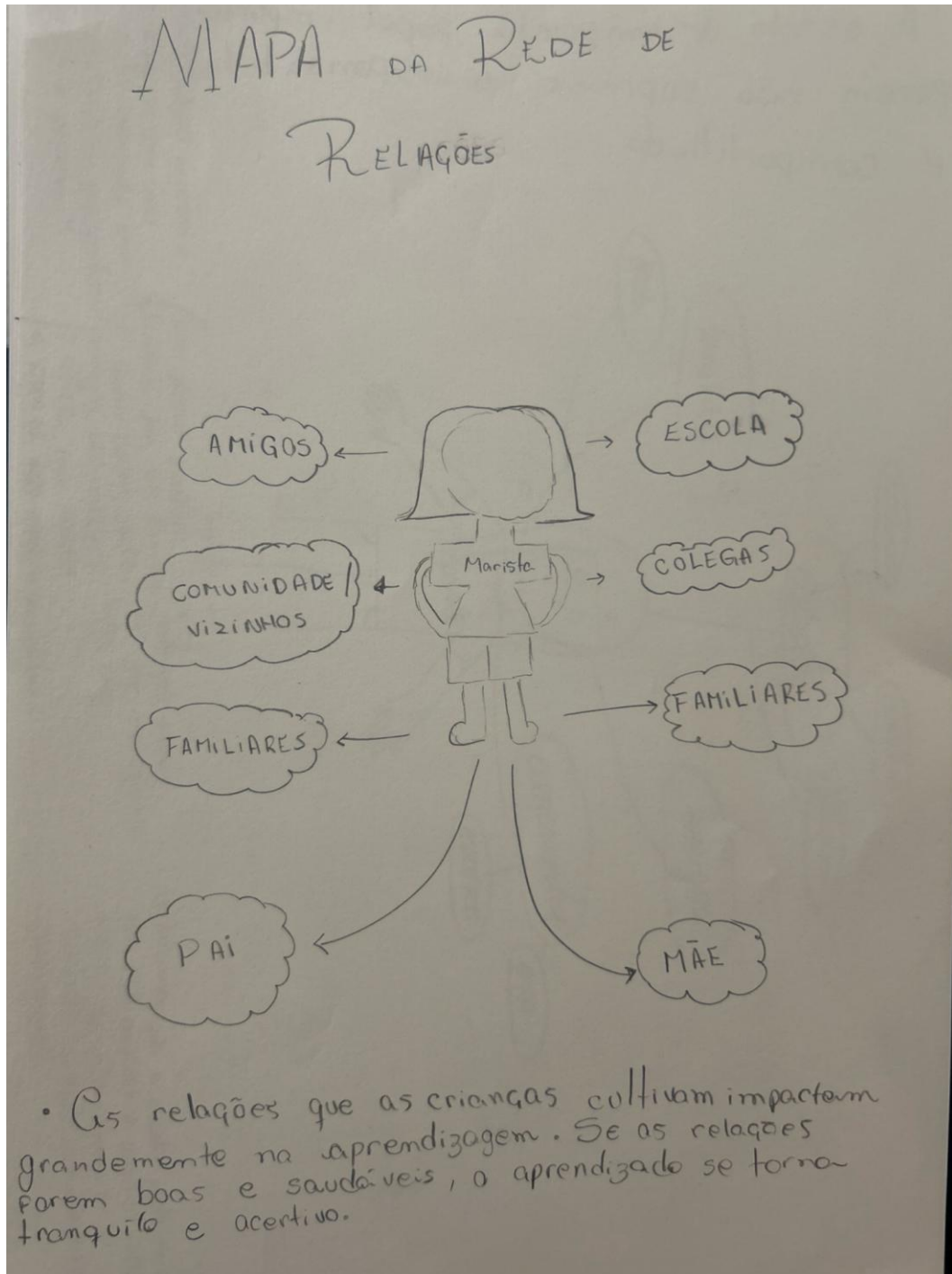


Figura 6 - Mapa rede de relações (Ana)
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

• A escola desempenha papel importante porém não supremo, a responsabilidade é compartilhada.

Figura 7 - Mapa rede de relações – complemento (Ana)
 Fonte: Dados da pesquisa (2025).

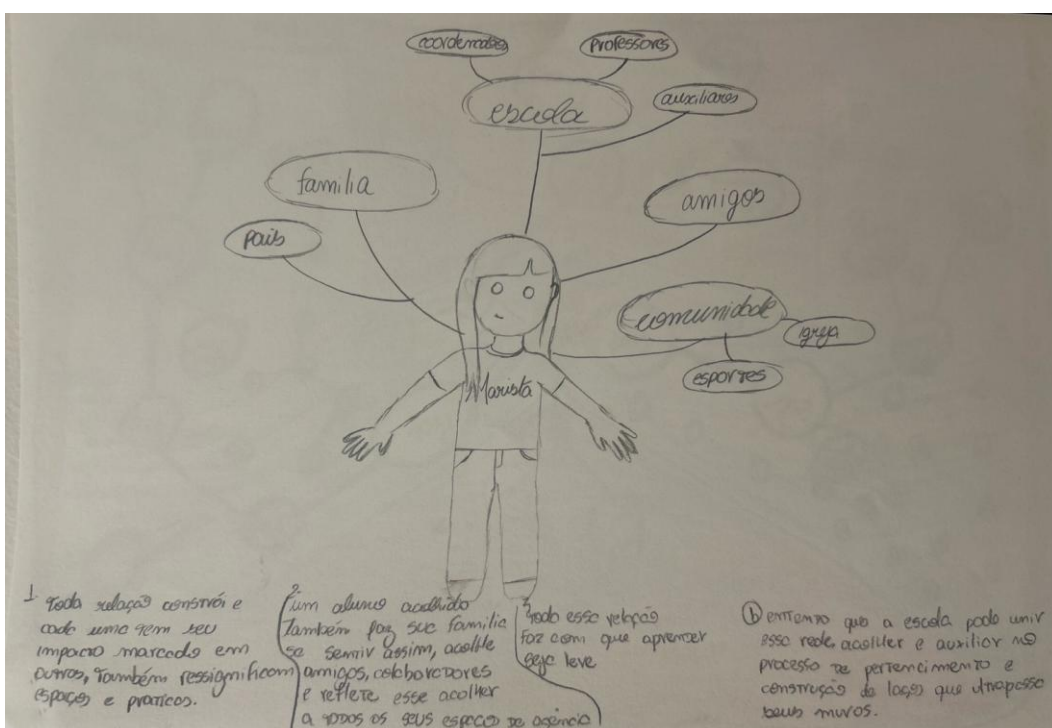


Figura 8 - Mapa rede de relações (Beatriz)
 Fonte: Dados da pesquisa (2025).

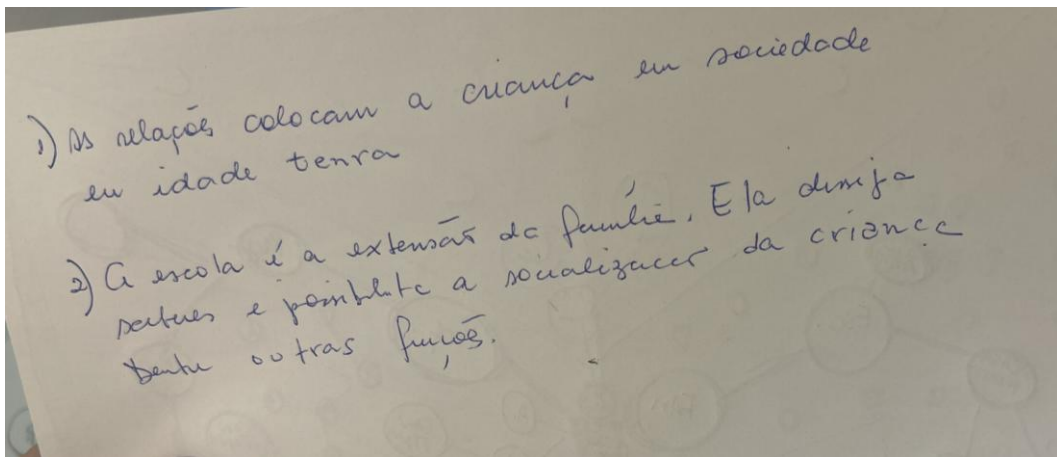


Figura 11 - Mapa rede de relações – complemento (Carolina)
Fonte: Dados da pesquisa (2025)

ANEXO VII
EXCERTOS SELECIONADOS DAS PROPOSTAS PRÁTICAS
ELABORADAS NAS OFICINAS

Oficina 4 – Professoras Ana e Beatriz (Proposta prática)

Tema: *Parts of the plant*

Materiais não estruturados: folhas, galhos, terra, etc. No jardim da escola, os alunos deverão coletar itens como diversos tamanhos de galhos, diferentes folhas, um pouco de areia e casca de árvore. Recolher todos os itens e organizá-los em sala para compartilhar com todos. A atividade seria montar, em duplas, uma planta (árvore ou flor) e descrever suas partes (raiz, caule, galho, folha, flor e frutos). Apresentar no final e compartilhar com os colegas.

Oficina 4 – Professor Rafael (Proposta prática)

Atividade: Ordenando e classificando.

Step 1 – Distribuir diferentes materiais não estruturados, tais como pinhão, tampinha e pedras.

Step 2 – Pedir que os alunos separem os objetos por semelhança.

Step 3 – Após separarem por semelhança, os alunos deverão classificar os tamanhos como: *big, small and medium*.

Step 4 – Pedir que os alunos expliquem quais diferenças viram e qual número de cada item classificado.

Oficina 5 – Professoras Ana e Beatriz (Planejamentos produzidos durante a oficina)

Tema/Identificação – Aula 1.

1ª hora: Materiais disponibilizados em uma mesa; professor e alunos exploram os nomes dos objetos.

Perguntas iniciais: diferentes objetos não disponíveis, números e cores.

Ideias de materiais: materiais disponíveis e objetos pessoais dos alunos.

Possíveis explorações: caça ao tesouro (um objeto de cada vez deve ser encontrado pela escola).

Intervalo.

Conexões com o currículo – Matemática: individualmente, com *prompt* na lousa “*I have ____*”; o aluno deve numerar seus objetos.

Bag (revisão): *Surprise bag* com os itens de cada um, como revisão.

Documentação: vídeos de cada atividade.

Outra proposta – Provocação inicial: com imagens e nomes, jogo de associação; *memory game* com lugares da escola + *supplies*; exploração na biblioteca; Artes e Matemática: *Find 3 yellow books & green books*; Documentação: fotos.

Oficina 5 – Professores Rafael e Carolina (Planejamentos produzidos durante a oficina)

Tema: *Pete the Cat*

Provocação inicial: gostam de gato? comparar o gato e o cachorro?

1. Apresentação: apresentar o livro digital + música; trabalhar cores, diferentes cores de sapato e sentimentos; uso de vídeo e desenho pictórico (papel canson).
2. Retomada: repetir a 1ª aula.
3. Produção: papel canson com imagem; materiais: lápis de cor, giz, cola, tesoura; exploração: imaginação, arte, música, dança, experiências e experimentação.
4. Finalização: gravar vídeo final; fotos de todo o processo; produção concreta (registro final).

ANEXO VIII EXCERTOS SELECIONADOS DOS RELATOS DE IMPLEMENTAÇÃO NAS AULAS DE LI

Desafio 1 – Professora Ana (Múltiplas linguagens)

Pergunta – De que maneira você incorpora diferentes formas de comunicação (como arte, música e dança) para ensinar inglês às crianças? Pode compartilhar um exemplo de sucesso?

Resposta: A música se faz presente em minhas aulas nos mais diversos níveis. Com os pequenos da educação infantil, todo o vocabulário de rotina tem sido introduzido através de músicas e vídeos. Jogos e brincadeiras também com canções. Já com os maiores, as músicas se fazem presentes durante as atividades (como plano de fundo) e também como karaokê, treinando leitura e pronúncia. Exploramos outras nuances da arte como trabalho com tinta para o carimbo das mãos na produção de cartões comemorativos no dia das mulheres.

Desafio 1 – Professora Beatriz (Múltiplas linguagens)

Pergunta – De que maneira você incorpora diferentes formas de comunicação (como arte, música e dança) para ensinar inglês às crianças? Pode compartilhar um exemplo de sucesso?

Resposta: As músicas nos permitem trabalhar tradução, interpretação e vocabulário. Um dos usos ocorreu quando estávamos estudando o *simple present* e *simple past*. Utilizamos músicas com os tempos verbais, mas vimos novas expressões e palavras, conversamos sobre as letras e todos os alunos participaram ativamente.

Desafio 7 – Professora Beatriz (Documentação Pedagógica)

Pergunta 1 – De que forma você tem registrado e acompanhado o desenvolvimento dos alunos?

Resposta: Tenho implementado tirar fotos e vídeos dos alunos em atividades práticas. Também mantenho um relatório digital com informações observadas.

Pergunta 2 – De que maneira a documentação pedagógica auxiliou na avaliação do desenvolvimento linguístico das crianças?

Resposta: Com a documentação, a melhora e o desenvolvimento se tornam mais visíveis e assim conseguimos alinhar as expectativas com os resultados.

Pergunta 3 – De que maneira a documentação pedagógica influencia o planejamento de atividades futuras?

Resposta: Com base nela consigo ver com mais clareza o que tem funcionado ou não e as adaptações ocorrem com maior intenção.

Desafio 7 – Professora Ana (Documentação Pedagógica)

Pergunta 1 – De que forma você tem registrado e acompanhado o desenvolvimento dos alunos?

Resposta: Através de fotos, vídeos para enviar aos pais, atividades coladas em caderno ou recolhidas para montagem de portfólio.

Pergunta 2 – De que maneira a documentação pedagógica auxiliou na avaliação do desenvolvimento linguístico das crianças?

Resposta: A documentação tem deixado o processo linguístico mais visual, tornando possível corrigir erros tanto de oralidade quanto escrita.

Pergunta 3 – De que maneira a documentação pedagógica influencia o planejamento de atividades futuras?

Resposta: No sentido de fazer um processo significativo e linear. O compartilhamento com os familiares é um bônus com bom feedback, especialmente com os pequenos.

Desafio 8 – Professora Beatriz (Família e Escola)

Pergunta 1 – Você teve alguma troca, feedback ou contato com as famílias para evidenciar o aprendizado das crianças? Se sim, quais? Como foi? Como a família recebeu?

Resposta: Sim. A mãe de dois alunos me passou um feedback sobre a animação e carinho dos alunos e tive a oportunidade de passar para ela como os alunos têm vivido nossas aulas. Ela ficou muito feliz com o alinhamento de tudo.

Desafio 8 – Professora Ana (Família e Escola)

Pergunta 1 – Você teve alguma troca, feedback ou contato com as famílias para evidenciar o aprendizado das crianças? Se sim, quais? Como foi? Como a família recebeu?

Resposta: Sim, tenho tentado manter uma rotina semanal de fotos e textos explicativos na plataforma da escola. As visualizações têm crescido cada vez mais. Alguns feedbacks pontuais, específicos de algum aluno, tratados de forma particular, sempre resolvidos de forma cordial e tranquila.

Desafio 9 – Professora Beatriz (Metodologias – Relatório Final)

Pergunta 1 – Quais metodologias ativas ou abordagens você conseguiu aplicar em sua aula? Como percebeu a reação dos alunos a essa proposta?

Resposta: Tenho utilizado muito do CLIL e o *communicative approach*. Os alunos adoram as trocas *no speaking* e têm se envolvido muito com os temas que temos usado como base para o aprendizado.

Desafio 9 – Professora Ana (Metodologias – Relatório Final)

Pergunta 1 – Quais metodologias ativas ou abordagens você conseguiu aplicar em sua aula? Como percebeu a reação dos alunos a essa proposta?

Resposta: TBL – aprendizagem baseada em equipes.

Estações de aprendizagem.

Gamificação.

Storytelling.

PBL – aprendizagem baseada em projetos.

Engajamento total!

ANEXO IX
REGISTROS VISUAIS SELECIONADOS

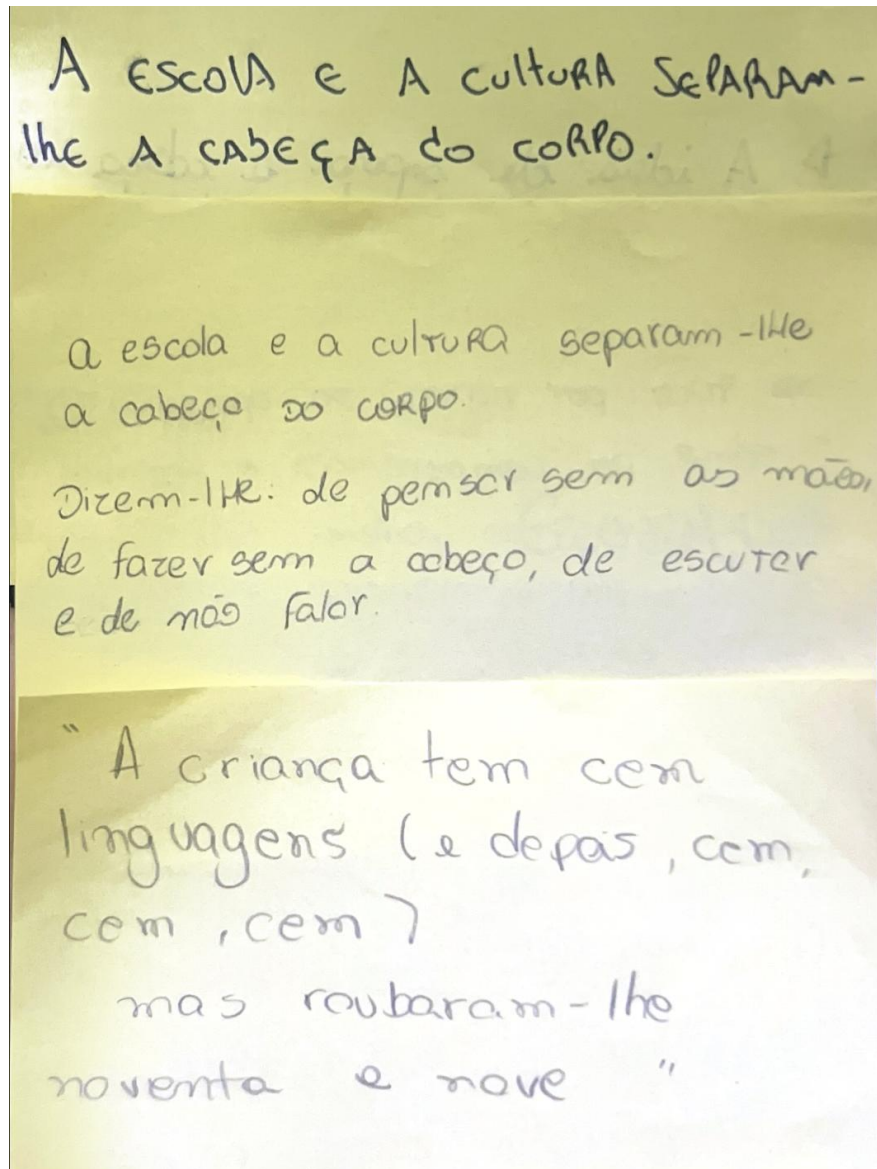


Figura 12 - Post-its produzidos pelos professores com registros escritos sobre os trechos do poema que mais apreciaram, durante a Oficina 1
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

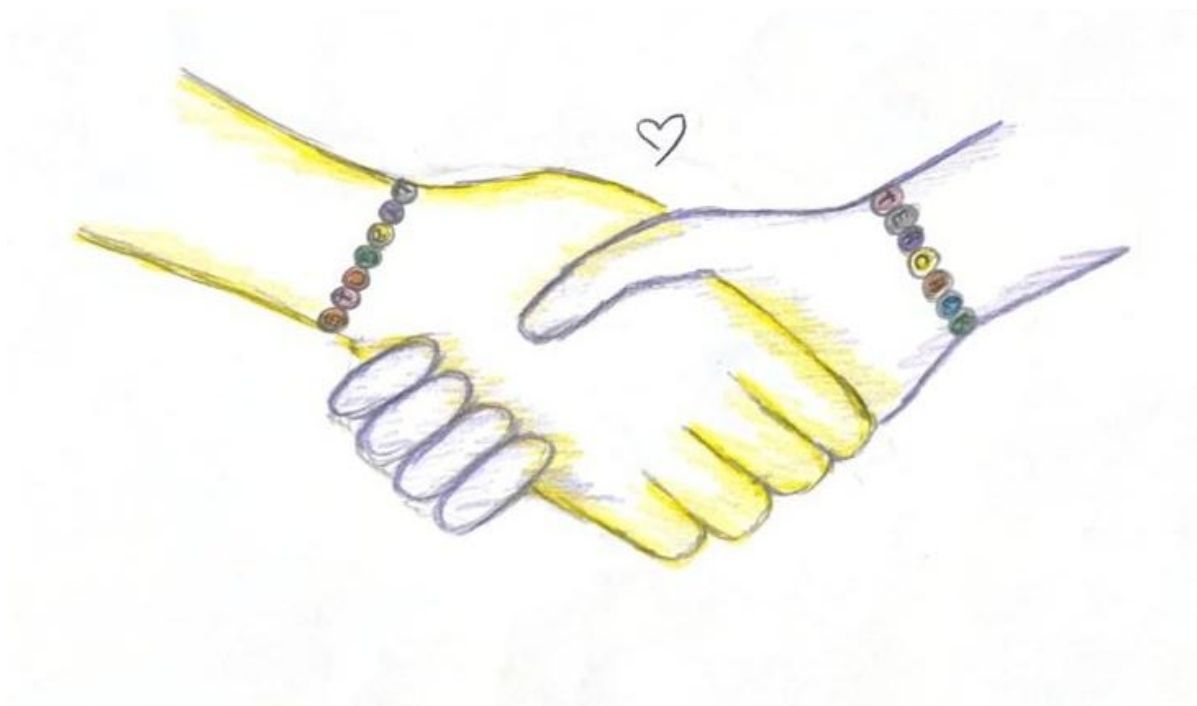


Figura 13 – Registro gráfico “friendship bracelets” (Beatriz, Oficina 3)
Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Figura 14 - Registro gráfico (Ana, Oficina 3)
Fonte: Dados da pesquisa (2025).



Figura 15 - Escultura em argila (Rafael, Oficina 3)
Fonte: Dados da pesquisa (2025)



Figura 16 - Origami (Ana, Oficina 5)

Fonte: Dados da pesquisa (2025).



Figura 17 - Escultura em argila (Beatriz, Oficina 5)

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

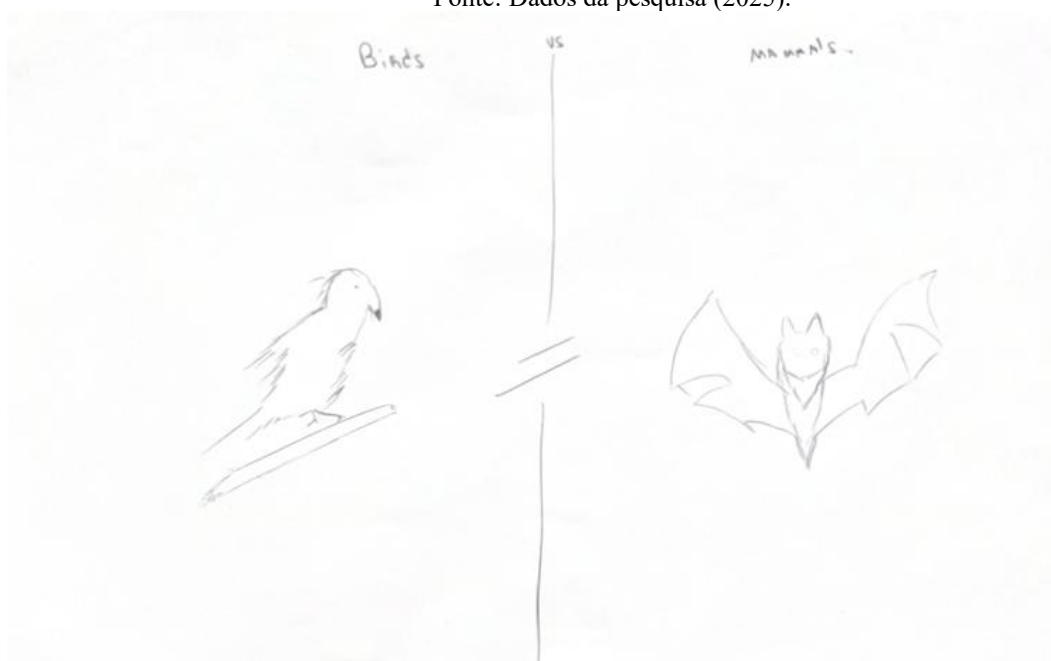


Figura 18 - Registro gráfico (Rafael, Oficina 5)

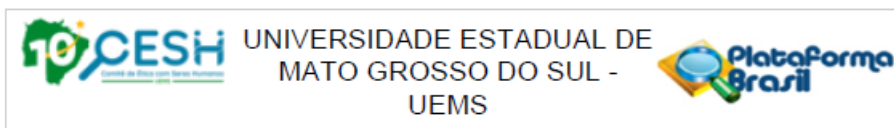
Fonte: Dados da pesquisa (2025).



Figura 19 - Professores interagindo com ambiente organizado (Oficina 7)
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

ANEXO X

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTEGRANDO PRÁTICAS DA ABORDAGEM REGGIO EMILIA AO CONTEXTO DO ENSINO DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA EM CURSO DE IDIOMAS

Pesquisador: ANGELA VICTORIA RODRIGUES FERREIRA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 85952524.4.0000.8030

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.658.100

Apresentação do Projeto:

A pesquisa "Integrando Práticas da Abordagem Reggio Emilia ao Contexto do Ensino de Inglês como Segunda Língua em Curso de Idiomas" explora como os princípios da abordagem Reggio Emilia podem ser aplicados ao ensino de inglês, visando uma aprendizagem mais significativa e centrada no aluno. Enfrentando desafios no ensino para crianças dos anos iniciais, a abordagem foca na expressão criativa, colaboração e participação ativa, oferecendo um ambiente de aprendizagem mais engajante. Realizada em uma escola privada em Campo Grande, MS, a pesquisa analisa, por meio de oficinas e feedbacks dos professores, como a abordagem impacta as aulas. A metodologia mista inclui revisão bibliográfica e pesquisa qualitativa de campo, e inspira-se em teóricos como Malaguzzi, Piaget e Vygotsky. O estudo busca formar professores capacitados e refletir sobre práticas educacionais que valorizem o contexto sociocultural e a integração de múltiplas linguagens no ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar em que medida os princípios fundamentais da abordagem de Reggio Emilia podem contribuir para o ensino de Língua Inglesa em um curso de inglês oferecido em uma escola privada localizada no centro de Campo Grande, MS.

Objetivo Secundário:

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloco A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** oesh@uems.br



Continuação do Parecer: 7.658.100

Evidenciar por meio da análise de respostas dos professores (pós-oficinas formativas):

- 1) como a prática em sala de aula teve influências do que foi aprendido nas oficinas;
- 2) como os professores perceberam a interação das crianças em sala, ao valerem-se do uso da abordagem em suas práticas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Segundo a pesquisadora,

Um dos riscos para o alcance dos objetivos da pesquisa pode ser a resistência dos docentes à aplicação de abordagens pedagógicas não convencionais, especialmente se não estiverem familiarizados com a abordagem Reggio Emilia. Isso pode limitar a eficácia da implementação e a obtenção de feedbacks precisos. Outro risco diz respeito às limitações da abordagem Reggio Emilia que por não focar exclusivamente no desenvolvimento da proficiência linguística, pode não desenvolver de maneira igual ou superior, as competências linguísticas desenvolvidas em métodos mais tradicionais, a depender de como a abordagem é aplicada.

(Folha de Informações básicas, p. 3)

(Projeto detalhado, p. 4)

[...] A pesquisa não oferece nenhum risco aos participantes, que terão como benefício a participação em oficinas formativas [...]

(TCLE, p. 1)

Benefícios:

Segundo a pesquisadora,

A pesquisa promoverá a formação continuada dos professores e agregará novas abordagens e métodos de ensino às suas práticas. Uma vez utilizadas pelos docentes, esses terão meios de criar ambientes mais colaborativos e diversos de ensino, o que contribuirá para aprendizagens mais significativas e para o desenvolvimento integral dos alunos.

(Folha de Informações básicas, p. 3)

(Projeto detalhado, p. 4)

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 7.658.100

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sobre os riscos:

1. Os aspectos apresentados nas Folhas de Informações básicas e no Projeto detalhado (em destaque acima) não se referem a riscos relacionados aos participantes, de modo que isso precisa ser revisto e os riscos aos participantes, ainda que sejam mínimos, precisam ser esclarecidos, bem como as formas de minimizá-los também precisam estar presentes em todos os documentos.
2. A afirmação de que "A pesquisa não oferece nenhum risco aos participantes", apresentada no TCLE na página 1 (acima) fere a Resolução 510. O Sistema CEP/Conep considera que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Entende-se "risco da pesquisa" como: "a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente" (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV). Ao subestimar os riscos envolvidos em um estudo, o/a pesquisador(a) não transmite as informações necessárias para que o indivíduo tome uma decisão autônoma sobre sua participação na pesquisa. Dessa forma, solicita-se que os RISCOS DA PESQUISA sejam expressos objetivamente e sem o uso de adjetivos (como risco mínimo, baixo, moderado, elevado etc.) no CAMPO "RISCOS", bem como a apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao/a participante de pesquisa

Sobre os critérios de Inclusão/Exclusão:

3. Segundo a pesquisadora, são Critérios de Inclusão/Exclusão: Ser professor de inglês em curso de idiomas e Não ser professor de inglês em curso de idiomas, respectivamente. Ressalte-se que os critérios de exclusão não podem ser um espelhamento dos critérios de inclusão, mas sim um ou mais itens que excluiriam a partir do grupo já incluído.

Sobre a metodologia, a pesquisadora afirma:

[...] pesquisa qualitativa de campo, sob a perspectiva do método pesquisa-ação. A investigação será realizada em forma de um trabalho de coordenação de oficinas formativas (10 encontros) com os professores do nível PS1(Pre School 1), que atuam nas turmas mistas (alunos de 1º e

Endereço: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloco A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 7.658.100

2º) série do fundamental de um colégio particular localizado na cidade de Campo Grande -MS.
(Folha de Informações básicas, p. 3)

4. O protocolo apresentado não descreve em seus documentos o processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido, a descrição da forma de abordagem ou plano de recrutamento dos possíveis indivíduos participantes. Diante disso, solicita-se adequação informando como se dará esse processo (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 5º). Será a pesquisadora que entrará em contato direto com os docentes que participarão da pesquisa? Como esses docentes serão convidados a participar? O convite será realizado por meio de uma orientação da direção da escola? Neste caso, cabe esclarecer essas questões haja vista a possível relação trabalhista e hierárquica entre os docentes e direção escolar, por exemplo.

Quanto à natureza dos dados a serem analisados, a pesquisadora afirma,

[...] Este estudo consiste na análise dos feedbacks escritos pelos professores participantes das oficinas [...]
(Folha de Informações básicas, p. 3)

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): deve comparecer a dez oficinas formativas sobre a abordagem Reggio Emilia, com duração de 90 minutos cada e ao final de cada encontro, responder a um breve questionário via Google Forms, cujo preenchimento varia entre 15 e 20 minutos. (TCLE, p. 1)

5. Considerando as diferentes proposições nos diferentes documentos acima, é importante esclarecer como esses feedbacks serão gerados/coletados e padronizar essas informações em todos os documentos.

Segundo a pesquisadora, ainda,

[...] a pesquisa qualitativa de campo será conduzida para coletar dados empíricos sobre a implementação de algumas práticas da abordagem de Reggio Emilia em cursos de idiomas com foco no ensino de Inglês.
(Folha de Informações básicas, p. 3)

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 7.658.100

[...] Realizada em uma escola privada em Campo Grande, MS, a pesquisa analisa, por meio de oficinas e feedbacks dos professores, como a abordagem impacta as aulas. (Projeto completo, p. 1)

[...] Compreender de que forma os conhecimentos adquiridos nas oficinas de formação foram refletidos nas práticas dos professores em sala de aula, além de investigar suas percepções sobre o desenvolvimento do aprendizado das crianças ao longo do ano, especialmente no uso das abordagens discutidas nas oficinas. (Folha de Informações básicas, p. 3)
(Projeto completo, p. 3)

6. Além dos dados dos feedbacks, haverá observação de aulas nas quais as orientações das oficinas seriam aplicadas ou se trata de uma análise apenas de ζ como os docentes entendem/percebem/falam que a abordagem impacta as aulas? É preciso esclarecer esse ponto.

Os documentos apresentam divergências quanto ao Cronograma de Execução:

7. A aplicação das oficinas iniciaria em 20/01/2025 (Conf. Folha de apresentação, p. 4 e Projeto detalhado, p. 5). Já no documento Cronograma, anexado à Plataforma Brasil, a Aplicação do questionário consta para o período de julho-dezembro/2025 e não há menção à aplicação das oficinas neste documento. Por fim, no TCLE, afirma-se ζ Sua participação é voluntária e se dará por meio de comparecimento em dez oficinas formativas de 90 minutos cada, previstas para ocorrer nos meses de janeiro e fevereiro de 2025. ζ É preciso esclarecer se as oficinas (coleta de dados/pesquisa-ação) já ocorreram antes da avaliação do CESH.

8. Ainda sobre o cronograma, o documento Formulário - oficinas indica que haveria a aplicação de questões aos participantes sempre um mês após cada uma das oficinas realizadas (Acompanhamento Pós 1 mês de oficina). No entanto, não se esclarece em nenhum dos documentos apresentados o detalhamento de em qual mês haverá a aplicação de cada oficina e, conseqüentemente, das questões pós-oficina.

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 7.658.100

É importante lembrar que o Sistema CEP/Conep não analisa projetos de pesquisa que já tenham iniciado a coleta de dados junto aos participantes. Solicitam-se explicações e adequação, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.9, e que nos documentos do protocolo seja apresentado o mesmo cronograma de forma padronizada, com o máximo de detalhamento possível sobre as fases do estudo, organizado da data inicial até a previsão de final do estudo, com o compromisso expresso do/a pesquisador(a) de que não iniciará a coleta de dados antes da aprovação final do Sistema CEP/Conep.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Além dos itens já pontuados anteriormente, destaco que o TCLE precisa ser revisto em vários aspectos:

9. De acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 19, Parágrafo 2, o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito a assistência e a buscar indenização. Solicita-se incluir no registro do consentimento livre e esclarecido a informação de que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o/a participante terá direito a ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei (Res. CNS 510, VI, Art. 9).

10. A Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 2º, Inciso XXV, define risco da pesquisa como a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. Ao subestimar os riscos envolvidos em um estudo, o/a pesquisador(a) não transmite as informações necessárias para que o indivíduo tome uma decisão autônoma sobre sua participação na pesquisa. Dessa forma, solicita-se que os RISCOS DA PESQUISA sejam expressos objetivamente e explicados no registro de consentimento (e/ou assentimento) livre e esclarecido e demais documentos, bem como a apresentação das cautelas a serem empregadas para evitá-los e/ou minimizá-los, e as providências que serão tomadas, caso ocorram, e causem algum dano ao/a participante de pesquisa.

11. Considerando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Resolução

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2384 E-mail: oesh@uems.br

Página 05 de 13

Continuação do Parecer: 7.658.100

CNS nº 510 de 2016, Art. 3º, Inciso IV), solicita-se incluir no registro do consentimento livre e esclarecido a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa e o compromisso do/a pesquisador(a) de divulgar os resultados da pesquisa em formato plenamente acessível e compreensível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VI).

12. Solicita-se incluir no registro do consentimento/assentimento livre e esclarecido, a informação de que todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador(a), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV), para que o/a participante possa decidir livremente sobre sua participação e sobre o uso de seus dados no momento e no futuro.

Recomendações:

Ver comentários anteriores e conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

* CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

1. Os riscos devem ser esclarecidos, bem como as formas de minimizá-los.
2. Rever os Critérios de Inclusão e de Exclusão;
3. Esclarecer o processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido bem como as relações dos participantes da pesquisa com os que demandam e/ou solicitam e/ou realizam a pesquisa;
4. Esclarecer como os feedbacks serão gerados/coletados e padronizar essas informações em todos os documentos;
5. Esclarecer a natureza dos dados que serão analisados (apenas respostas dos professores ou/e práticas de aulas);
6. Esclarecer as divergências do cronograma da pesquisa;
7. Revisar o TCLE e adequá-lo à Resolução 510 e demais orientações do CEP;
8. Padronizar as informações em todos os documentos.

PENDÊNCIA

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloco A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



VERSÃO 02 e SEGUNDA APRECIÇÃO

1. Os riscos devem ser esclarecidos, bem como as formas de minimizá-los **PENDÊNCIA RESOLVIDA PARCIALMENTE**

No projeto detalhado (p.08), afirma-se:

Um dos riscos para o alcance dos objetivos da pesquisa pode ser a resistência dos docentes à aplicação de abordagens pedagógicas não convencionais, especialmente se não estiverem familiarizados com a abordagem Reggio Emilia. Isso pode limitar a eficácia da implementação e a obtenção de feedbacks precisos. Outro risco diz respeito às limitações da abordagem Reggio Emilia que por não focar exclusivamente no desenvolvimento da proficiência linguística, pode não desenvolver de maneira igual ou superior, as competências linguísticas desenvolvidas em métodos mais tradicionais, a depender de como a abordagem é aplicada.

Quanto aos riscos que envolvem diretamente os participantes da pesquisa está o de que os docentes convidados a participar da pesquisa podem se sentir obrigados a fazê-lo em razão do vínculo empregatício institucional e da relação hierárquica que possuem com a pesquisadora que os coordena. Para mitigar tais riscos, será frisado no termo de consentimento livre e

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 7.658.100

esclarecido que a participação é voluntária, tanto nas oficinas, quanto nos preenchimentos dos formulários, e que a não participação não trará prejuízos morais e/ou financeiros. Eles serão informados no mesmo documento que a sua participação pode ser retirada a qualquer momento sem prejuízos.

Toda a parte em destaque não diz respeito aos riscos aos participantes, mas à pesquisa. Sugere-se manter no item risco apenas a segunda parte, que foca nos riscos aos participantes. Sobre essa segunda parte, há apenas um risco?

2. Rever os Critérios de Inclusão e de Exclusão PENDÊNCIA RESOLVIDA PARCIALMENTE

No projeto detalhado (p. 08), afirma-se “Não há nenhum critério de exclusão pré-estabelecido para a participação nas oficinas, além da escolha pessoal dos participantes. Ou seja, a única condição para a participação é o interesse em se envolver na atividade. Cada pessoa pode optar livremente por não conceder suas informações ou por não disponibilizar seu tempo, sempre respeitando sua autonomia e o princípio do consentimento livre e informado”. Sugere-se a exclusão do trecho em destaque, por ser desnecessário.

3. Esclarecer o processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido bem como as relações dos participantes da pesquisa com os que demandam e/ou solicitam e/ou realizam a pesquisa; PENDÊNCIA RESOLVIDA???

A pesquisadora elaborou um novo termo de consentimento em que assegura liberdade do/as participantes sobre integrar a pesquisa ou não. Explicitou sua relação com a/os participantes (a pesquisadora é coordenadora da instituição). No entanto, não tenho certeza sobre a implicação ética disso.

4. Esclarecer como os feedbacks serão gerados/coletados e padronizar essas informações em todos os documentos. PENDÊNCIA RESOLVIDA

5. Esclarecer a natureza dos dados que serão analisados (apenas respostas dos professores

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 7.658.100

ou/e práticas de aulas) PENDÊNCIA RESOLVIDA.

A pesquisadora explica no projeto detalhado (p.07) que [...] não haverá observação das aulas dos docentes participantes por parte da pesquisadora. A análise dessas informações se dará, por meio das respostas fornecidas pelo preenchimento dos formulários.

6. Esclarecer as divergências do cronograma da pesquisa; PENDÊNCIA NÃO RESOLVIDA

O arquivo Cronograma aponta que a coleta de dados será em março/2025, ou seja, antes da aprovação do CESH.

Na folha de apresentação (p. 04), indica-se a data de 04/04/25 como Data do Primeiro Recrutamento

Na folha de apresentação, o cronograma está incompleto, iniciando na fase de análise e dados.

No projeto detalhado também está com a data de 04/04/2025 como início da coleta.

7. Revisar o TCLE e adequá-lo à Resolução 510 e demais orientações do CEP PENDÊNCIA NÃO RESOLVIDA

O TCLE foi reescrito, mas ainda apresenta inconsistências:

- cita equivocadamente a Resolução 466/12

- usa linguagem ora voltada ao participante (como segunda pessoa) ora sobre o participante (em terceira pessoa). Sugere-se adequar falando com o participante.

- há trechos com informações repetidas ao longo do TCLE.

8. Padronizar as informações em todos os documentos. OK

* CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

1. Esclarecer as divergências do cronograma da pesquisa.

2. Revisar o TCLE e adequá-lo à Resolução 510 e demais orientações do CEP

PENDÊNCIA

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br

Página 10 de 13

VERSÃO 03 à TERCEIRA APRECIACÃO

1. Esclarecer as divergências do cronograma da pesquisa PENDÊNCIA RESOLVIDA.
2. Revisar o TCLE e adequá-lo à Resolução 510 e demais orientações do CEP PENDÊNCIA PARCIALMENTE RESOLVIDA.

- Sugere-se que substitua o termo "campus" (p. 01) por "Unidade Universitária".
- Sugere-se que se explique muito brevemente ao participante o que ou quais são os princípios da abordagem Reggio Emilia a fim de este possa avaliar sobre sua participação.

- Na página 03 do TCLE, há um campo para que sejam inseridos o nome do/a participante e o número de seu RG, endereço e telefone. O/a pesquisador(a) deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 19º). Nesse sentido, solicita-se justificar a necessidade do número do RG, Endereço e telefone no registro de consentimento livre e esclarecido e, se não for necessário, retirar esse campo.

3. Rever Folha de apresentação, item Critério de inclusão/exclusão. Onde se diz:

Serão excluídos da pesquisa os professores de língua inglesa que, mesmo convidados, não manifestarem interesse em participar; que não puderem comparecer às oficinas conforme o cronograma previsto; que demonstrarem interesse inicial, mas, após a sessão informativa de apresentação do projeto, optarem por não prosseguir; ou ainda aqueles que desistirem da pesquisa em qualquer momento.

Excluir trecho em destaque, uma vez que todas essas ações são direitos do participante e não podem ser consideradas critério de exclusão.

PENDÊNCIA

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 7.658.100

VERSÃO 04 é QUARTA APRECIÇÃO

As pendências foram resolvidas.

Sugere-se que o TCLE seja formatado de modo que a assinatura do/a participante não fique em folha separada do texto. Também que sejam numeradas as páginas no formato 1 de 4; 2 de 4 e assim por diante.

APROVADO

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do(a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2430000.pdf | 21/05/2025 08:33:49 | | Aceito |
| Outros | Alteracoes_arquivos_esclarecimento.docx | 21/05/2025 08:33:10 | ANGELA VICTORIA RODRIGUES FERREIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_DETALHADO_versao4.docx | 21/05/2025 08:27:23 | ANGELA VICTORIA RODRIGUES FERREIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Revisado_4versao.docx | 21/05/2025 08:26:59 | ANGELA VICTORIA RODRIGUES FERREIRA | Aceito |

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 7.658.100

| | | | | |
|----------------|--|------------------------|--|--------|
| Cronograma | Cronograma_mestrado_angela_3vs.docx | 14/04/2025 12:51:28 | ANGELA VICTORIA RODRIGUES FERREIRA | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_das_oficinas_e_aplicacao_dos_formularios.docx | 14/04/2025 12:49:52 | ANGELA VICTORIA RODRIGUES FERREIRA | Aceito |
| Outros | Anuencia_nova.pdf | 26/02/2025 06:50:40 | ANGELA VICTORIA RODRIGUES FERREIRA | Aceito |
| Outros | Questionarios_oficinas.pdf | 25/02/2025 09:46:36 | ANGELA VICTORIA RODRIGUES FERREIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_assinada.pdf | 17/12/2024 19:48:11 | ANGELA VICTORIA RODRIGUES FERREIRA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 23 de Junho de 2025

Assinado por:
ROSELI PEIXOTO GRUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 Fax: (67)3902-2364 E-mail: cesh@uems.br

Página 13 de 13