UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE

MESTRANDA: BARBARA FERNANDES CORREA
PROFESSORA ORIENTADORA DRA. ROSANA MARA KOERNER

Joinville – SC
2025

BARBARA FERNANDES CORREA

AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

Joinville - SC

2025

Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C824p

Correa, Barbara Fernandes
As percepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita de língua inglesa no ensino fundamental anos iniciais na Rede Municipal de Joinville / Barbara Fernandes Correa; orientador Dra. Rosana Mara Koerner. – Joinville: Univille, 2025.

119 f.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Língua inglesa – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2. Prática de ensino. 3. Leitura (Ensino fundamental). 4. Língua inglesa – Escrita. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.

CDD 428.07

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

Termo de Aprovação

"As Percepções dos Professores sobre suas Práticas Pedagógicas no Ensino da Leitura e Escrita de Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Municipal de Joinville"

por

Barbara Fernandes Correa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Cyntia Bailer
(FURB)

Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSANA MARA KOERNER
Data: 11/07/2025 15:30:44-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)

gov.br Documento assinado digitalmente
ALLAN HENRIQUE GOMES
Data: 14/07/2025 17:16:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 26 de maio de 2025.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001

RESUMO

O presente trabalho, inserido na Linha de Pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE, tem como objetivo compreender a percepção dos professores de Língua Inglesa acerca de suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita a alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, considerando que sua formação inicial não contempla o trabalho com estudantes que estejam no processo de consolidação da alfabetização. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja análise deu-se de forma a aproximar-se da análise de conteúdo de Franco (2005). Os dados foram gerados por meio de um questionário online enviado aos professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Joinville e, posteriormente, quatro deles, com tempos distintos de atuação na educação básica, foram entrevistados por meio da plataforma Teams. As reflexões sobre os dados obtidos foram embasadas em Agra e Ifa (2017), Cruz (2019), Vilkevicius e Braweman-Albini (2020), Tardif (2014), Santos (2005; 2009), Tonelli (2023), Figueiredo (2019), Tonelli e Avila (2020), Galvão e Kawachi-Furlan (2019), Mayer (2020), Correa, Abreu e Oliveira (2017), entre outros. Foram também utilizados os documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) e o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (2022). Dentre os resultados, destacam-se a baixa carga horária destinada à Língua Inglesa e os diferentes níveis de alfabetização como os maiores desafios enfrentados pelos professores que atuam com os Anos Iniciais. Além disso, evidenciou-se que a experiência com esses anos escolares, especialmente no início da carreira docente, influencia significativamente a percepção dos professores sobre sua formação inicial.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Ensino Fundamental Anos Iniciais; Práticas Pedagógicas; Leitura e Escrita.

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEACHING READING AND WRITING IN ENGLISH IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM OF JOINVILLE

ABSTRACT

This study, conducted within the Research Line "Curriculum, Technologies, and Educational Practices" of the Graduate Program in Education at UNIVILLE, aims to comprehend the perceptions of English language teachers regarding their pedagogical practices in teaching reading and writing to students in the early years of elementary school, considering that their initial teacher education does not include specific training for working with students who are still in the process of consolidating literacy skills. Of a qualitative nature, the data analysis was guided by Franco's (2005) content analysis approach. Data were collected through an online questionnaire sent to English language teachers in the Municipal Education Network of Joinville. Subsequently, four of them, with varying years of experience in basic education, were interviewed via Microsoft Teams. The reflections on the collected data were grounded in the works of Agra and Ifa (2017), Cruz (2019), Vilkevicius and Braweman-Albini (2020), Tardif (2014), Santos (2005; 2009), Tonelli (2023), Figueiredo (2019), Tonelli and Avila (2020), Galvão and Kawachi-Furlan (2019), Mayer (2020), Correa, Abreu and Oliveira (2017), among others. Official documents were also referenced, such as the *Base Nacional Comum Curricular* (2017), the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), the *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* (2019), and the *Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville* (2022). The results highlight the limited number of hours allocated to English language instruction and the varying literacy levels as the main challenges faced by teachers working with early elementary students. Furthermore, it became evident that teaching experience with these school years, especially at the beginning of their careers, significantly influences teachers' perceptions of their initial education.

Keywords: English Language; Elementary Education; Pedagogical Practices; Reading and Writing.

LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN INGLÉS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA RED MUNICIPAL DE JOINVILLE

RESUMEN

El presente estudio, enmarcado en la Línea de Investigación Currículo, Tecnologías y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación de UNIVILLE, tiene como objetivo comprender la percepción de los profesores de Lengua Inglesa sobre sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura a estudiantes de los Años Iniciales de la Educación Primaria, considerando que su formación inicial no contempla una preparación específica para trabajar con alumnos que aún se encuentran en proceso de consolidación de la alfabetización. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, cuya metodología de análisis se aproxima a la propuesta de análisis de contenido de Franco (2005). Los datos fueron generados mediante un cuestionario en línea enviado a los profesores de Lengua Inglesa de la Red Municipal de Enseñanza de Joinville y, posteriormente, se realizaron entrevistas con cuatro de ellos —con diferentes trayectorias en la educación básica— a través de la plataforma Teams. Las reflexiones sobre los datos obtenidos se fundamentan en los aportes de Agra e Ifa (2017), Cruz (2019), Vilkevicius y Braweman-Albini (2020), Tardif (2014), Santos (2005; 2009), Tonelli (2023), Figueiredo (2019), Tonelli y Ávila (2020), Galvão y Kawachi-Furlan (2019), Mayer (2020), Correa, Abreu y Oliveira (2017), entre otros. También se tomaron como referencia documentos oficiales, tales como la Base Nacional Común Curricular (2017), los Parámetros Curriculares Nacionales (1998), el Currículo Base de la Educación Infantil y de la Educación Primaria del Territorio Catarinense (2019) y el Currículo de la Red Municipal de Enseñanza de Joinville (2022). Entre los resultados, se destacan la escasa carga horaria destinada a la enseñanza de la Lengua Inglesa y los diferentes niveles de alfabetización como los principales desafíos enfrentados por los docentes que actúan en los Años Iniciales. Además, se evidenció que la experiencia en estos niveles educativos, especialmente al inicio de la carrera docente, influye de manera significativa en la percepción que los profesores tienen sobre su formación inicial.

Palabras clave: Lengua Inglesa; Educación Primaria – Años Iniciales; Prácticas Pedagógicas; Lectura y Escritura.

Dedico esta dissertação aos meus pais, que me ensinaram a dar os primeiros passos para que eu pudesse caminhar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Apesar de aparentemente solitário, o processo de escrita de uma dissertação é rodeado de pessoas — muito mais do que eu imaginava —, e a quem agora gostaria de agradecer e reconhecer sua importância na construção deste trabalho.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, cujo amor e suporte incondicional permitiram que eu chegasse até aqui inteira e sob os meus próprios pés. Sem seu incentivo e carinho, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço também à minha orientadora, Professora Rosana, que, desde os tempos de faculdade, é uma inspiração para mim, e que agora, no mestrado, revelou que, além da excelente profissional e acadêmica que eu já conhecia, é também uma pessoa muito gentil e compreensiva. Seu olhar atento e humano permitiu que eu concluísse esta dissertação. Obrigada por enxergar a pessoa por trás das palavras.

À banca de qualificação, Professora Dra. Marly Krüger de Pesce e Professora Dra. Cyntia Bailer, meus sinceros agradecimentos pelos conselhos e direcionamentos que nortearam grande parte desta dissertação.

Um agradecimento especial aos professores da Rede Municipal de Ensino de Joinville, por disponibilizarem seu tempo para participar desta pesquisa e por serem tão generosos e compreensivos durante todo o processo. Esta pesquisa não teria acontecido sem vocês.

Agradeço também aos meus colegas da turma XVIII do mestrado. Obrigada por tornarem essa jornada mais leve — vencer desafios e passar por perrengues certamente não teria sido tão divertido se não fosse por vocês.

Sou muito grata às minhas amigas, Kauane e Jennifer, pelo apoio durante toda essa trajetória. Obrigada por me ouvirem falar incessantemente sobre o mestrado, mesmo sem, muitas vezes, entender direito do que eu estava falando, e por comemorarem cada página escrita como se fosse um feito digno de um troféu. Eu não estaria aqui sem vocês.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro, o que possibilitou a realização desta pesquisa de mestrado.

Agradeço enormemente a todos que fizeram parte desta jornada.

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive

Fernando Pessoa

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBTC - Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EF – Ensino Fundamental

EUA – Estados Unidos da América

EM – Ensino Médio

LAC – Línguas Adicionais para Crianças

LE – Língua Estrangeira

LEC – Língua Estrangeira para Crianças

LEPED – Leituras e Escritas em Práticas Educativas

LI – Língua Inglesa

LIC – Língua Inglesa para Crianças

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES 20
Quadro 2: Pesquisa no banco de dados da SciELO 25
Quadro 3: Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 26
Quadro 4: Identificação dos participantes 33
Quadro 5: Atuação no Ensino Médio.....35

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Recursos utilizados pelos professores 61
Gráfico 2: Titulação 71
Gráfico 3: Desafios ao trabalhar a leitura e escrita.....81

SUMÁRIO

1. MEMORIAL E PRIMEIROS PASSOS 17

2. Percurso Metodológico 30

2.1 Caracterização dos participantes 33

3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES E DESAFIOS 38

3.1 O ensino de Língua Inglesa nas séries iniciais 44

3.1.2. A formação dos professores de Língua Inglesa para os Anos Iniciais 55

4. ANÁLISE DE DADOS 60

4.1 As práticas pedagógicas e estratégias no ensino de leitura e escrita 60

4.2 Formação: inicial e continuada 70

4.3 Desafios 80

4.3.1. O tempo 80

4.3.2. Recursos + alfabetização 83

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 90

REFERÊNCIAS 96

APÊNDICES 105

APÊNDICE A – questionário 105

APÊNCICE B – roteiro das entrevistas 111

APÊNDICE C – TCLE 113

ANEXOS 114

ANEXO A – Parecer consubstanciado do comitê de ética 114

ANEXO B: Carta de anuência 119

1. MEMORIAL E PRIMEIROS PASSOS

We know what we are, but know not what we may be.
William Shakespeare

É uma verdade universalmente reconhecida[1] que toda caminhada, por mais longa e difícil que seja, começa com um único passo; e em minha singela opinião, esse primeiro passo é o maior de todos. Portanto, após essa jornada que culmina na presente dissertação, tomo a liberdade de utilizar este primeiro capítulo para relembrar os primeiros passos que me trouxeram até aqui e, ao final dele, esclarecer a ordem dos capítulos que irão compor esta dissertação. Trago também um balanço de pesquisas feitas acerca da minha temática para compreender como este assunto tem sido pesquisado.

Posso dizer, com certo orgulho, que sempre amei a escola. Dediquei-me com todo esmero possível em todas as disciplinas, mesmo aquelas que não me agradavam muito. Vangloriava-me de ter sempre as melhores notas, e não encontrar grandes dificuldades nos estudos. Eles eram, em grande parte, meu maior triunfo e a pedra sobre a qual meu orgulho se equilibrava. Todavia, conforme crescia, a perspectiva de trabalhar em uma empresa, de não retornar à escola, causava-me desconforto. Era como ver com o canto dos olhos uma sombra esgueirando-se em meio a um campo ensolarado, e saber que com o passar do tempo o sol iria se pôr e aquela sombra engoliria tudo ao meu redor. Inevitavelmente, meus questionamentos sobre o que eu faria quando crescesse tornaram-se cada vez maiores; as inquietações ficaram mais barulhentas, e as dúvidas mais angustiantes.

Foi durante o ensino médio que me ocorreu que eu não precisaria abandonar a escola se me tornasse professora, e eu até já sabia o que gostaria de lecionar! Sem sombra de dúvidas, seria inglês. Naquela época, eu cursava inglês em uma escola de idiomas, e tive a sorte de ter uma professora excepcional que me fez amar aquela língua e, inclusive, aulas de gramática. Além disso, eu adorava ler, o que eu acreditava ser um pré-requisito para tornar-se professora de línguas. Tendo isso decidido, após formar-me ingressei no Curso de Letras, e lá conheci professoras incríveis que

[1] Paráfrase do livro *Orgulho e Preconceito* de Jane Austen, livro favorito da mestranda.

incutiram em mim um enorme amor pela educação e pelo estudo de línguas e linguagem.

Durante a graduação, trabalhei em uma escola de idiomas, e lá tive meu primeiro contato com o ensino de crianças em processo de alfabetização. As turmas eram pequenas, o que permitia um atendimento mais focado nas necessidades de cada um, mas já ali eu sentia-me perdida, sem saber como lidar com algumas das dificuldades que meus alunos apresentavam e, principalmente, em como ensiná-las a escrever em língua inglesa quando elas pouco sabiam escrever em português. Lembro-me de me sentir confusa, a princípio, quando precisava soletrar palavras em português para que elas as escrevessem, ou quando precisava 'desenhar' as letras no quadro para que elas identificassem a qual letra eu me referia. Todavia, com o advento da pandemia em 2020, saí daquela escola e passei a dar aulas particulares, principalmente para adultos, e minhas dúvidas anteriores adormeceram, haja vista que já não encontrava aquelas dificuldades no meu dia a dia.

Após a conclusão da graduação, trabalhei no programa bilíngue de uma escola, e passei a atuar em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. Naquele momento, vi minhas antigas dúvidas ressurgirem mais intensamente do que antes. Muitas estratégias e práticas pedagógicas que eu havia estudado simplesmente não funcionavam com aqueles estudantes e, apesar de já ter me formado como professora, sentia-me menos confiante em minha prática do que quando estava na graduação. Embarquei em uma jornada onde eu tropeçava muito mais do que andava, e os caminhos que eu havia aprendido na faculdade não me ajudavam a navegar naquele ambiente. Fui assolada pela dúvida sobre minhas próprias capacidades, e me perguntei como outros professores, com a mesma formação que eu, conseguiam lidar com os desafios que ensinar uma Língua Estrangeira a crianças ainda em processo de alfabetização proporciona.

Foi esse contexto que me levou a ingressar no Mestrado em Educação. Eu sempre dissera que gostaria de entrar no mestrado, mas até então não tivera muita certeza sobre o que pesquisaria caso fosse aceita em um programa. Mas ali, em meio a tantas dúvidas, percebi que poderia encontrar respostas fazendo aquilo que outrora era a minha maior fonte de orgulho: estudando.

Ingressei na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas do Mestrado em Educação da Univille. As aulas trouxeram um novo olhar sobre o ambiente escolar e o fazer pedagógico, elucidando algumas de minhas dúvidas e

dando-me ferramentas para que eu buscasse as respostas para outras. Participo também do grupo de pesquisa LEPED (Leituras e Escritas em Práticas Educativas), no qual discutimos diversas questões acerca da leitura e de práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita. Nesse ambiente tão rico, permeado por discussões teóricas, relatos de experiência e tendo o olhar de diversos professores acerca de um mesmo objeto, pude ampliar muito mais a minha visão sobre a educação, sobre o sistema e sobre a sociedade.

Nesse ambiente rico em discussões sobre práticas educativas envolvendo a leitura e a escrita, e alimentada pela minha trajetória e as dúvidas que surgiram durante essa jornada, aflorou o objetivo da minha pesquisa: compreender a percepção dos professores de Língua Inglesa acerca de suas práticas pedagógicas no ensino de leitura e escrita em língua inglesa a alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Afinal, o ensino de crianças em processo de consolidação da alfabetização é muito diferente do ensino de estudantes que já dominam a escrita em sua língua materna, como afirmam Vilkevicius e Braweman-Albini (2020, p. 176): "[...] Percebe-se, assim, que o processo de aprendizagem de uma LE[2] não ocorre de maneira igual entre o público infantil e alunos de outras faixas etárias".

Perguntava-me também como a Licenciatura em Letras, cujo foco é o ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental, poderia preparar um professor para uma sala de aula onde os alunos ainda não eram completamente alfabetizados, e se seriam apenas os licenciados em Letras que poderiam ministrar essas aulas. Sobre isso, as autoras Vilkevicius e Braweman-Albini (2020, p.117) afirmam que:

> Conforme a Lei nº 13.415 de 2017, um professor que ministrará aulas para a educação básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio) deve ter o curso de Formação de docentes ou Licenciatura. Já o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, completa que nas escolas que incluírem LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

Diante dessa realidade, perguntei-me se esses professores se sentem preparados ao trabalharem em uma sala com alunos ainda em processo de aquisição da escrita em língua materna. E, também, se eles se sentiam tão perdidos quanto eu havia me sentido.

---

[2] Língua Estrangeira.

Essas indagações, juntamente com reflexões acerca da identidade desse professor, de sua formação e da realidade que ele enfrenta em seu cotidiano, guiaram meus objetivos e meu plano para a presente pesquisa, que contou com um questionário enviado aos professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Joinville e, posteriormente, foi feita uma entrevista semiestruturada com quatro desses professores. É necessário ressaltar aqui a importância das dissertações de minhas colegas de grupo de pesquisa, Mayer (2020) e Fuerst (2020)[3], cujas referências e escrita ajudaram a estabelecer uma base para a maneira como esta pesquisa foi organizada e autores que poderiam ser consultados.

Para iniciá-la, fiz um balanço de produções acerca desse tema no Portal de Periódicos da CAPES utilizando os descritores 'Ensino Fundamental Anos Iniciais + língua inglesa'. Obtive vinte e nove resultados entre os anos de 2018 e 2024, sendo que quatorze dos artigos listados não estão inclusos na tabela abaixo pois versavam sobre temáticas que não se aproximavam da minha pesquisa, ou analisavam aspectos que não serão abordados nesta dissertação, como por exemplo, análise de sequências didáticas e atividades desenvolvidas em outros estados. Dentre as temáticas abordadas nesses artigos, a mais citada foi a utilização de jogos na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Os outros trabalhos, cujas temáticas estão mais ligadas à minha, são apresentados na tabela abaixo. Os trabalhos foram listados na ordem em que apareceram no Portal de Periódicos.

Quadro 1: Pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES

Ano	Título	Autores	Instituição	Possíveis aproximações
2019	Ensino-aprendizagem de língua inglesa em Anos Iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos	Leandra Ines Seganfredo Santos	Universidade do Estado de Mato Grosso	Essa pesquisa foi realizada com professores de LI que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma rede municipal de ensino, e utilizou entrevistas, sessões reflexivas e acompanhamento das práticas pedagógicas desses professores a fim de

[3] Ambas as dissertações tiveram como orientadora a Professora Dra. Rosana Mara Koerner, que também orientou esta dissertação.

				analisar as metodologias e materiais empregados em suas práticas pedagógicas.
2018	O professor de língua inglesa nos Anos Iniciais do ensino fundamental: perfil, percepções e práticas	Luiz Ricardo Gonçalves Rabello	Universidade Federal de São Paulo	Essa pesquisa utilizou um questionário com perguntas abertas, visando analisar as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas de professores de LI que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma rede municipal de ensino.
2019	Em busca da ressignificação do ensino de língua inglesa para os Anos Iniciais do ensino fundamental: relato de experiência na rede municipal de educação de Niterói	Jessica Fernandes N. da Cruz	UERJ	O artigo objetiva investigar o trabalho com gêneros discursivos multimodais em aulas de língua inglesa em uma turma do 5° ano da rede pública de ensino. A autora também reflete acerca do ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua importância na formação cidadã dos estudantes.
2021	Ensino de inglês para crianças: o estágio supervisionado como campo de práxis emergentes	Otto Henrique Silva Ferreira e Juliana Reichert Assunção Tonelli	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Este artigo trata principalmente da importância do Estágio Supervisionado na formação de estudantes de Letras, em especial no que se refere ao ensino de crianças, visto que os dados são oriundos de uma sequência didática aplicada em um centro de educação infantil.
2018	A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das	Paula Aparecida Ávila e Juliana Reichert Assunção Tonelli	Universidade Federal do Paraná	Este artigo discute a viabilidade da obrigatoriedade do ensino de uma Língua Estrangeira no Ensino Fundamental Anos Iniciais, trazendo luz ao que dita a legislação acerca das diretrizes e quais profissionais atuariam neste nível de ensino. As autoras

	escolas municipais públicas			analisaram documentos oficiais tais como a BNCC (Brasil, 2017) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).
2024	Inglês e avaliação no ensino fundamental I: Propostas para o PNE 2025-2035	Gladys Quevedo-Camargo e Juliana Reichert Assunção Tonelli	Fundação Carlos Chagas	Este artigo propõe diretrizes e metas para o Plano Nacional de Educação 2025-2035, com o objetivo de incluir o ensino de língua inglesa no currículo do ensino fundamental Anos Iniciais.
2019	Formação docente para as práticas educativas em língua inglesa para crianças: algumas considerações	Fernanda Cardoso, Antonio Marcos Da Cruz Lima, Fernanda Coelho Liberari		Este estudo analisa narrativas contidas em entrevistas realizadas com pedagogos que lecionam LI para os Anos Iniciais. A autora reflete sobre o ensino de LI para crianças no Brasil e evidencia os desafios que os professores encontram em sua vida profissional, especialmente no que diz respeito a sua formação e as políticas públicas relacionadas ao ensino de Língua Inglesa para crianças.
2019	Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil	Ana Paula de Lima, Raquel Fontes Borghi e Samuel de Souza Neto	Universidade Federal do Maranhão	Os autores analisam a primeira e última versão da BNCC no que se refere ao ensino de Língua Inglesa para crianças e os encaminhamentos para os professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

2019	A formação em serviço e o desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças	Ana Paula Lima e Samuel de Souza Neto	Universidade Federal do Espírito Santo	Este artigo é um estudo de caso que traz a percepção de oito professores de LI do Ensino Fundamental Anos Iniciais acerca de uma formação em serviço. Os dados foram coletados através de entrevistas e grupos focais.
2019	O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: por quê? Para quê? Para quem?	Fernando da Silva Pardo	Universidade Federal do Espírito Santo	Este artigo é um recorte da tese de doutorado do autor, no qual ele analisa a maneira como a língua inglesa tem sido implementada nos Anos Iniciais, os objetivos propostos no seu ensino e a ausência de orientações curriculares.
2020	Desenvolvendo letramento crítico em aulas de inglês para o Ensino Fundamental I: o ensino crítico de inglês como língua estrangeira para crianças	Patrícia Helena da Silva Costa	Universidade Federal da Grande Dourados	Objetivando o desenvolvimento de práticas de letramento crítico no ensino de LI para crianças, o estudo discute o histórico do ensino de LI no Ensino Fundamental Anos Iniciais no Brasil e propõe atividades de ensino de Inglês para estudantes do 5° ano.
2023	Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas	Juliana Reichert Assunção Tonelli	Universidade Estadual de Campinas	Esse estudo analisa dados de uma disciplina em um curso da graduação e um curso de extensão, ambos referentes ao ensino de uma segunda língua a crianças. O objetivo da pesquisa foi identificar os sentidos atribuídos por docentes ao ensino de inglês *na* e *para* a infância.
2021	Línguas adicionais no ensino fundamental:	Laura Fortes,	Universidade Federal do Paraná	Este artigo relata a experiência dos autores na implementação de um curso

	Experiências didático-pedagógicas e construção de políticas linguísticas interculturais/ translíngues em contexto de fronteira	Jorgelina I. Tallei, João Lucas C.Camargo, Renata Alves de Oliveira, Marcia P. Pessini, Lívia Cristina C. da Fonseca e Isabella Cristina H. Murakami		experimental de língua inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais. O curso foi parte de um acordo de cooperação entre a universidade e a prefeitura, que incluiu também a formação continuada para os professores da rede municipal, com enfoque na interculturalidade e no acolhimento em contexto de fronteira.
2020	A inserção de línguas estrangeiras nos Anos Iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital?	Juliana Reichert Assunção Tonelli e Paula Aparecida Ávila	Universidade Federal do Paraná	Este estudo fez um panorama de teses e dissertações que tratavam direta ou indiretamente dos desdobramentos de iniciativas locais para o ensino de língua inglesa para crianças e seus reflexos políticos.
2021	Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: O que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos?	Ana Paula Lima, Cláudia Jotto Kawachi-Furlan	Universidade Federal do Paraná	O artigo discute os dados de um estado do conhecimento acerca da formação de professores de língua inglesa para crianças. O estudo foi realizado em 63 revistas on-line brasileiras, no estrato A do Qualis Periódicos (2013-2016), e abrangeu pesquisas realizadas entre 2010 e 2020. As autoras encontraram apenas 3 estudos que focavam na formação dos professores de LIC.

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES

Chamou-me a atenção a diferença no número de publicações dentro dos sete anos que delimitei para essa pesquisa. O ano de 2019 parece ter sido particularmente frutífero, haja vista que foi o ano com o maior número de publicações (6) se comparado aos anos seguintes, sendo 2 publicações em 2020, 3 em 2021, nenhuma em 2022 e apenas uma em 2023 e outra em 2024.

Os artigos acima aproximam-se da minha pesquisa na medida em que discutem sobre diferentes aspectos do ensino de língua inglesa para crianças, seja no âmbito da formação de professores, na importância – e até mesmo na falta – de uma base curricular para o ensino de LI para essa faixa etária e nas possíveis consequências para os profissionais que atuam nessa área. Embora essas temáticas não estejam diretamente ligadas às perguntas de investigação desta pesquisa, elas são importantes pois fazem parte desse prisma que é o ensino de língua inglesa para crianças, e evidencia seu caráter multifacetado e complexo.

Quando realizei essa mesma pesquisa na plataforma SciELO, utilizei novamente apenas os descritores ‘Ensino Fundamental Anos Iniciais + língua inglesa’ entre os anos de 2009 e 2024, a fim de tornar os resultados mais amplos; mesmo assim obtive apenas seis resultados, sendo apenas três deles relevantes para esta pesquisa. Estes artigos encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 2: Pesquisa no banco de dados da SciELO

Ano	**Título**	**Autores**	**Instituição**	**Possíveis aproximações**
2023	Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas	Juliana Reichert Assunção Tonelli	UEL	Esta pesquisa analisa dados que advém de um curso de extensão e uma matéria ofertada por um curso de graduação a fim de identificar sentidos atribuídos por docentes no ensino de inglês na e para crianças. Seu foco são as bases teóricas e epistemológicas que fundamentam a visão desses professores.

2011	Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico	Leandra Ines Seganfredo Santos	UNEMAT	Esta pesquisa, assim como a minha, utilizou questionários e entrevistas para a coleta de dados, e reflete acerca da formação inicial e continuada dos professores de Língua Inglesa.
2009	A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue	Cláudia Hilsdorf Rocha	UNICAMP	Este artigo discute acerca das contribuições das teorias do círculo bakhtiniano à área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Fonte: Banco de dados da SciELO

Os artigos encontrados abordavam principalmente a formação inicial dos professores ou sua visão acerca do ensino de Língua Inglesa para alunos do Ensino Fundamental e, no caso do último artigo, as bases epistemológicas do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Essas temáticas dialogam diretamente com minha pesquisa pois abordam o processo de constituição desse sujeito-professor e da sua identidade como professor de língua inglesa que, muitas vezes de forma inusitada, encontra-se em uma sala de aula com crianças, o que impacta diretamente em sua práxis[4].

Por fim, realizei uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com os descritores ‘língua inglesa + Anos Iniciais + práticas pedagógicas’ nos últimos seis anos e obtive cinco resultados, sendo três dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Entretanto, apenas um trabalho apresentou alguma proximidade com minha pesquisa[5].

Quadro 3: Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

[4] Utilizamos aqui o conceito Freiriano de práxis, no qual ela é definida como uma união entre reflexão e ação transformadora sobre a realidade, realizada de forma crítica e consciente. (Freire, , 1987).

[5] Foram analisados os resumos e as considerações finais para delimitar possíveis aproximações.

Ano	Título	Autores	Instituição	Titulação	Possíveis aproximações
2009	Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente	Leandra Ines Seganfredo Santos[6]	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Tese de doutorado	A autora descreve e discute as práticas pedagógicas dos professores de Língua Inglesa que atuam nos Anos Iniciais e os conhecimentos necessários à formação docente para atuar nesse nível.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Haja vista a importância e a crescente demanda do ensino de inglês nas séries iniciais, surpreende-me que essa temática não seja mais amplamente debatida e pesquisada. Os artigos e a tese aqui mencionados, quase que unanimemente discutem, em algum momento, a crescente demanda pelo ensino do inglês desde a mais tenra idade, fato que se encontra muito facilmente nas escolas ao conversar com os pais dos estudantes, ou observar a crescente oferta de ensino de uma segunda língua a partir até mesmo da educação infantil.

Embora se aproximem de minha pesquisa, os trabalhos não abordaram precisamente o cerne do **objetivo geral** que busco com minha pesquisa, que é **compreender a percepção dos professores de Língua Inglesa acerca de suas práticas pedagógicas no ensino de leitura e escrita em Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Para atingirmos esse objetivo, estabelecemos alguns objetivos específicos que são: i) identificar as práticas pedagógicas relatadas pelos professores no ensino de leitura e escrita; ii) analisar as estratégias relatadas pelos professores; iii) analisar a contribuição da formação inicial e continuada no trabalho de escrita e leitura no Ensino Fundamental Anos Iniciais; iv) identificar os desafios apontados pelos professores e como são enfrentados.

[6] A dissertação de mestrado e tese de doutorado desta autora foram utilizadas como base teórica para este estudo, Santos apresenta diversas publicações na área de ensino de Língua Inglesa para Crianças

Dado o cenário ilustrado pelo balanço de pesquisa, acreditamos[7] que o presente estudo se mostra bastante relevante, e necessário, na medida em que pretende compreender como esses professores de Língua Inglesa lidam com a questão do ensino de leitura e escrita nos Anos Iniciais, fase na qual os alunos ainda estão consolidando seu processo de alfabetização em língua materna. A pesquisa proporcionou aos participantes a oportunidade de refletirem sobre suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita em Língua Inglesa, bem como sobre os desafios enfrentados em sala de aula. Além disso, examina as estratégias adotadas para superar esses desafios, a formação acadêmica dos participantes e sua contribuição para suas práticas pedagógicas.

Para atingir nossos objetivos, decidimos iniciar nossa coleta de dados com a aplicação de um questionário a todos os professores de Língua Inglesa que lecionam nos Anos Iniciais. Isso permitiu que tivéssemos um vislumbre do atual cenário do ensino de inglês nas séries iniciais, desde os desafios que eles encontram até as estratégias que eles utilizam para superar esses desafios.

Em seguida, analisamos o tempo de serviço desses professores e escolhemos quatro deles para agendar uma entrevista, sendo dois deles professores que atuam há pouco tempo, e dois deles com muitos anos de experiência na área. Esse critério de escolha se deu para que pudéssemos analisar a influência do saber experiencial (Tardif, 2017) na percepção desses professores acerca de suas práticas pedagógicas, dos desafios que encontram, e de sua formação inicial.

Antes de darmos início aos capítulos mais densamente teóricos desta dissertação de mestrado, e haja vista que estamos ainda no primeiro (e mais pessoal) capítulo, reservo-me o direito de elucidar que ao longo dela utilizarei metáforas relacionadas à pintura para referir-me ao processo de pesquisa, isso porque como alguém que gosta de pintar e desenhar, não pude deixar de comparar o processo de escrita e pesquisa ao processo de criar uma imagem. Ambos envolvem indagar, imaginar e teorizar algo, para depois tentar dar-lhe vida, seja através das palavras ou do pincel. E ambos podem ser bastante frustrantes e dolorosos, com muitas idas e vindas, apagamentos e inseguranças. E no final, o resultado inegavelmente exibe uma

[7] A partir deste ponto, adotarei o uso da primeira pessoa do plural, uma vez que os resultados apresentados nesta dissertação só foram possíveis graças à contribuição de minha orientadora, Profª Drª Rosana Mara Koerner. A primeira pessoa do singular será utilizada apenas quando houver menção a experiências pessoais.

parte do autor, a dissertação, assim como uma pintura, torna-se indivisível daquele que o cria. Portanto, dei-me o direito de deixar minha marca ainda mais óbvia dentro desta dissertação.

Voltando agora para a estrutura deste trabalho, elucidamos que este estudo está organizado em quatro capítulos, sendo este primeiro uma introdução com minha história, tanto como professora quanto pesquisadora, juntamente com um balanço de produções sobre a área temática na qual se insere a minha pesquisa. Pensemos nele como a pincelada que inicia um quadro muito maior, um pequeno prelúdio no início de uma jornada. Os capítulos seguintes estão organizados da seguinte forma:

- No percurso metodológico, apresentamos o perfil dos professores e os critérios que guiaram a coleta e análise de dados.
- O capítulo seguinte discute diferentes facetas do ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais, e está dividido em quatro subseções, nas quais trazemos alguns aspectos políticos, a legislação, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, a formação dos professores e os desafios que eles encontram ao trabalhar nos Anos Iniciais.
- No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados tanto nos questionários quanto nas entrevistas.
- Por fim, reservamos um espaço para as considerações finais, onde revisitamos o caminho que percorremos até aqui e compartilhamos algumas reflexões que foram se formando ao longo do processo.

No capítulo que agora segue, traremos o percurso metodológico, no qual iremos explicar a metodologia que foi utilizada nesta pesquisa, assim como o perfil dos professores participantes.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

> Então, vou tentar traçar com uma linha do tempo, porque...eu acho que tiveram alguns problemas, alguns percalços, até chegar hoje, de fato, no fim da linha, que é a sala de aula, né?
>
> (Professor Arthur – em entrevista)

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que busca compreender a percepção dos professores de Língua Inglesa acerca de suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita a alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nesse sentido, a metodologia qualitativa se apresentou como a mais apropriada, uma vez que seu enfoque se concentra na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. De acordo com Gatti e André (2010), as abordagens qualitativas visam ouvir a todos os participantes, possibilitando que suas experiências e percepções sejam expressas e consideradas na análise dos dados. Como explicam as autoras:

> [...] as pesquisas chamadas de qualitativas, vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado (Gatti; André, 2010, p.4)

Como já expresso anteriormente, essa pesquisa nasceu de uma inquietação da pesquisadora, e no decorrer da pesquisa ficou claro que a temática e os dados foram analisados levando em conta também a minha subjetividade, uma vez que muitas das experiências vividas pelos sujeitos que participaram desta pesquisa também foram vividas por mim. Essa proximidade da realidade vivida por esses professores e pela pesquisadora contribuiu para uma conexão com os sujeitos, compreensão de seus desafios e empatia por suas dificuldades. Como ressaltam Agra e Ifa (2017, p. 72), “Para quem faz pesquisa qualitativa, o processo e os participantes da pesquisa são a razão de ser do estudo e não a exclusiva busca por resultados”.

Dessa forma, pudemos olhar para nosso objeto de estudo a partir de outro ângulo, como alguém que observa uma janela pelo lado de fora, mas que já esteve dentro daquela casa e, portanto, conhece algumas das rachaduras que adornam suas paredes.

Sobre os participantes desta pesquisa, são professores de Língua Inglesa que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Para a coleta de dados inicial foi aplicado um questionário através da ferramenta online *Formulários Google*, que é disponibilizada gratuitamente através do *Google drive.* Esse questionário funcionou como forma de fornecer uma visão geral do público-alvo desta pesquisa, que utilizou a metodologia *survey* para estabelecer um panorama acerca da realidade dos professores de Língua Inglesa que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais no município de Joinville. Segundo Fonseca (2002, p. 33):

> A pesquisa com survey pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa.

O questionário (apêndice A) constitui-se de perguntas fechadas e abertas, sendo possível que os participantes adicionassem comentários ou adendos às perguntas de múltipla escolha quando as opções não contemplassem sua realidade. As perguntas descritivas foram elaboradas de modo que os professores relatassem um pouco de sua realidade, permitindo assim que pudéssemos vislumbrar um pouco das experiências e desafios que cada um dos respondentes encontra e, também, traçar paralelos entre essas respostas para ter uma melhor ideia da realidade geral dos professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

É importante ressaltar que, nesta etapa, foi desafiador conseguir adesão dos professores, havendo apenas 18 respostas. Todavia, segundo dados da Secretaria de Educação de Joinville, há em torno de 86 professores de Língua Inglesa atuando nos Anos Iniciais na Rede. Ao conversar com alguns professores e colegas que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Joinville, foi-me relatado que os professores recebem diversos e-mails diariamente, inclusive diversas pesquisas e questionários. Essa sobrecarga de informações nos fez refletir acerca da crescente demanda sobre os professores e nos proporcionou um vislumbre das suas realidades.

Corroborando o afirmado acima, uma colega do nosso grupo de pesquisa ‘Leituras e Escritas em Práticas Educativas’ (LEPED), que trabalha na Rede Municipal de Ensino, relatou que, devido à grande quantidade de e-mails e mensagens que chegam para os professores todos os dias, muitas dessas mensagens acabam se

perdendo, engolidas pelo fluxo crescente de avisos, pesquisas e orientações que esses professores recebem constantemente.

Houve maior adesão no período de julho, durante o recesso escolar, embora o número de respostas ainda não tenha sido expressivo. A partir desses resultados, selecionamos os participantes das entrevistas, que ocorreram principalmente no mês de julho de 2024, através da plataforma Teams. O critério de escolha dos participantes foi seu tempo de atuação, pois gostaríamos de analisar a percepção de profissionais cujo saber docente (Tardif, 2014) foi influenciado pelos anos de experiência em sala de aula, e professores que ainda estão iniciando sua carreira na docência e recorrem, principalmente, à sua formação inicial.

As entrevistas foram conduzidas de forma individual através da plataforma *Teams*, de acordo com o agendamento estabelecido com cada professor/a, levando sempre em consideração o seu conforto e segurança. Conforme afirma Gatti (2019), é importante assegurar-se da integridade dos participantes, para que sua experiência seja a melhor e mais serena possível. As entrevistas foram gravadas através de uma ferramenta disponibilizada pela própria plataforma, e foram posteriormente transcritas para análise. Os professores receberam um link para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice B) juntamente com o questionário. Esta pesquisa também passou pela avaliação do Comitê de Ética, cujo número do parecer é 6.427.527 (anexo A).

Com o intuito de preservar a integridade ética e o rigor da pesquisa científica, será mantido o anonimato dos participantes desta pesquisa. As informações obtidas serão conservadas por um período mínimo de cinco anos e destruídos após esse período.

A análise dos dados, coletados por meio do questionário e das entrevistas, foi realizada de forma que se aproxime das técnicas de análise de conteúdo. Segundo Severino (2013, p. 75), “[...] a Análise de Conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras”.

É importante frisar que, como afirma Franco (2005), a análise de conteúdo deve ter um forte suporte teórico para que seja efetiva; é necessário compreender que ela deve buscar as causas e, também, os efeitos da mensagem. É mais do que uma análise sintática da mensagem; ela deve buscar os significados do dito e não dito, das vozes de outrora que embasam as falas que são agora ditas:

> Com base na mensagem que responde às perguntas: o que se fala? o que se escreve? com que intensidade? com que frequência? que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? e os silêncios? e as entrelinhas? ... e assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. (Franco, 2005, p. 20)

Portanto, a técnica empregada na análise de dados desta pesquisa visa compreender não somente quais as estratégias empregadas pelos professores, mas também seu embasamento, o que há por trás dessas práticas, e que vozes podemos ouvir por trás de suas práticas pedagógicas e dos desafios apontados quanto ao ensino de Língua Inglesa para estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

2.1 Caracterização dos participantes

Os professores participantes desta pesquisa são nomeados conforme a ordem de resposta do questionário (por exemplo: Professor 1, Professor 2), com exceção daqueles que participaram das entrevistas, os quais receberam nomes fictícios para facilitar a análise dos dados. Todos são identificados com nomes e pronomes masculinos; além disso, algumas palavras que indicavam o gênero foram adaptadas para o masculino nas transcrições, com o objetivo de garantir o anonimato dos participantes.

A seguir, apresento um quadro com todos os professores que participaram desta pesquisa e algumas informações que acreditamos ajudar na sua identificação. Aqueles que foram entrevistados são identificados com um nome fictício e tem suas informações destacadas em negrito.

Quadro 4: identificação dos participantes

Respondente	**Graduação**	**Pós-graduação**	**Atuação no EFI[8]**	**Tempo de atuação[9]**	**Carga horária**
Professor 1	Letras	Lato sensu	5° ano	19 anos	40h
Professor 2	Letras	Lato sensu	3°, 4° e 5° ano	14 anos	40h

[8] Aqui utilizei a sigla do Ensino Fundamental I ao invés de Ensino Fundamental Anos Iniciais para ajudar na organização da tabela.
[9] A contagem aqui leva como referência o ano de 2024, quando o questionário foi aplicado.

Professor 3	Letras	Lato sensu	3°, 4° e 5° ano	24 anos	40h
Professor 4	Letras - Inglês	Nenhuma	3°, 4° e 5° ano	2 anos	40h
Professor 5	Não informou	Mestrado	3° e 4° ano	32 anos	40h
Professor 6	Biologia	Lato sensu	3°, 4° e 5° ano	7 anos	40h
Professor 7	Letras - Inglês	Lato sensu	5° ano	35 anos	40h
Professor 8	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Lato sensu	3°, 4° e 5° ano	14 anos	40h
Professor 9	Letras	Lato sensu	3°, 4° e 5° ano	30 anos	20h
Professor 10	Letras	Nenhuma	3°, 4° e 5° ano	5 anos	49h
Professor 11	Letras	Lato sensu	3°, 4° e 5° ano	21 anos	40h
Professor 12	Letras e Pedagogia	Lato sensu	3° e 4° ano	20 anos	40h
Professor 13 (Entrevista/ João)	**Letras**	**Lato sensu**	**3°, 4° e 5° ano**	**14 anos**	**40h**
Professor 14 (Entrevista/ Carlos)	**Letras**	**Lato sensu**	**3°, 4° e 5° ano**	**8 anos**	**40h**
Professor 15 (Entrevista/ Lucas)	**Letras**	**Lato sensu**	**5° ano**	**34 anos**	**40h**
Professor 16 (Entrevista/ Arthur)	**Educação Física e Letras**	**Nenhuma**	**3°, 4° e 5° ano**	**6 anos[10]**	**34h**
Professor 17	Letras	Nenhuma	3°, 4° e 5° ano	1 ano	44h
Professor 18	Letras	Lato sensu	3°, 4° e 5° ano	10 anos	40h

Fonte: As autoras (2024)

[10] Desses seis anos, esse professor atuou apenas no último ano com Língua Inglesa, sendo que nos anos anteriores ele trabalhou como professor de Educação Física através de contrato estabelecido com a prefeitura.

Dentre os professores respondentes, apenas dois lecionam tanto inglês quanto português, sendo eles os professores 9 e 12. O Professor 9 ainda especificou que sua carga horária se divide em 10 horas no ensino de Língua Portuguesa e 10 horas no ensino de Língua Inglesa. Dois professores afirmaram trabalhar mais do que 40 horas semanais, sendo eles o Professor 10 (49h) e o Professor 17 (44h); entretanto, nenhum deles especificou se essas horas são cumpridas apenas na Rede Municipal de Ensino ou se atuam também em outras escolas. De qualquer maneira, uma carga horária tão elevada chama a atenção, pois, como afirma Silva (2021) em seu estudo que analisa a produção acadêmica sobre as condições de trabalho de professores da Educação Básica, a alta carga horária de trabalho é um dos fatores determinantes para o adoecimento de professores que atuam na Educação Básica.

Quando analisamos os questionários individualmente, constatamos que treze professores responderam que atualmente atuam nos terceiros, quartos e quintos anos. Dois professores atuam no terceiro e quarto ano, e três professores atuam apenas com o quinto ano. A pergunta seguinte visava entender se esses professores também atuavam no Ensino Fundamental Anos Finais, pois, como afirma Tardif (2014) em trecho já citado nesta dissertação, a mudança de nível de ensino exige um grande esforço por parte do professor, que precisa adaptar suas didática e estratégias e até mesmo seu modo de falar quando dirige-se a turmas dos Anos Finais e dos Anos Iniciais.

Apenas um professor declarou não atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que sugere que a alternância entre os níveis é bastante frequente entre os docentes participantes, que lecionam tanto para alunos dos Anos Iniciais quanto para os dos anos finais. Em relação ao Ensino Médio, observou-se um número significativamente menor de professores atuando nesse segmento, sendo que apenas quatro afirmaram lecionar nesse nível de ensino.

Quadro 5: Atuação no Ensino Médio

Atuam no Ensino Médio	Não atuam no Ensino Médio
4	14

Fonte: As autoras

Sobre isso, remeto-me à minha própria experiência no ensino básico, quando saía de uma turma de nono ano (os estudantes tinham em torno de 14 e 15 anos) e ia lecionar na turma do Jardim I (2 a 3 anos), e depois regressava ao nono ano. Certamente, muitos professores que já experimentaram tamanha discrepância na idade de seus estudantes de uma turma para outra compreendem que há um tempo necessário até que se adaptem à nova turma. Trata-se de um processo de transição que precisa ocorrer de forma rápida, exigindo que o docente ajuste sua entonação, vocabulário e abordagem metodológica de acordo com o novo nível de ensino. Ao mudar de uma sala com crianças para outra com adolescentes ou pré-adolescentes, o professor precisa se despir da identidade de docente dos Anos Iniciais e assumir, quase imediatamente, a de professor dos Anos Finais. Essa mudança constante é mentalmente exigente e merece maior atenção no âmbito da formação docente, considerando que essa realidade tem se tornado cada vez mais comum, como demonstram os dados desta pesquisa sobre a atuação em diferentes níveis de ensino. Nesse contexto, observa-se ainda que parte dos professores também leciona no Ensino Médio, o que indica que muitos estão vinculados a diferentes redes de ensino — uma vez que a Rede Municipal de Joinville não oferta esse nível, esses profissionais necessariamente atuam em instituições pertencentes a outras esferas administrativas, como a rede estadual ou a rede privada.

Seria pertinente refletir sobre como esses professores lidam com uma carga horária elevada, distribuída entre níveis de ensino tão distintos. Certamente, o esforço de planejar e atuar com faixas etárias diversas impõe um desgaste significativo a esses profissionais. Esse contexto, somado aos relatos de docentes da Rede Municipal de Ensino acerca do intenso fluxo de informações recebidas diariamente por meio da plataforma institucional, ajuda a esclarecer — ou ao menos indicar — as razões da baixa adesão ao questionário e da apreensão em participar de pesquisas acadêmicas.

Na questão seguinte, voltamo-nos à atuação na Educação Infantil, com o objetivo de compreender a presença de professores de Língua Inglesa formados em Letras nesse nível de ensino. Embora esse campo ainda esteja, em grande parte, fora do escopo da formação inicial em Letras, observa-se um movimento crescente de inserção da língua inglesa junto às crianças (Colombo; Consolo, 2017; Ávila; Tonelli, 2018).

Dos participantes da pesquisa, dez afirmaram não atuar nem ter atuado na Educação Infantil, enquanto oito relataram ter essa experiência. Esse dado chama atenção justamente por indicar que, mesmo sem formação específica para esse segmento, muitos professores têm sido convocados a assumir esse papel, o que corrobora as discussões apresentadas por Ávila e Tonelli (2018), Tonelli e Ávila (2020) e outros autores que fundamentam esta dissertação, os quais apontam o crescimento do ensino de Língua Inglesa para crianças[11]. Esse crescimento também é afirmado por Mello (2017) em seu estudo sobre a implementação da Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Rolândia, PR[12].

Após a apresentação da metodologia empregada nesta pesquisa e das características dos participantes, no próximo capítulo discutiremos o ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais. Abordaremos seus desafios, suas bases legais e os aspectos do ensino, que frequentemente se afastam um pouco das abordagens utilizadas para estudantes dos Anos Finais.

[11] Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se criança pessoas de até doze anos de idade incompletos (Lei 8.609 de 13 de julho de 1990).
[12] Embora este não seja o capítulo da análise, trazemos aqui apenas uma breve reflexão inicial acerca desses dados a fim de ampliar nossa compreensão deles.

3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES E DESAFIOS

> *Porque a teoria é bonita, né? A prática é outra... Assim, a gente se sente perdido, eu mesmo, todos esses anos na sala de aula, eu me sinto perdido.*
> *(Professor Lucas – em entrevista)*

Neste capítulo, exploraremos temas que contextualizem o leitor em relação ao ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais, refletindo acerca do seu processo de ensino-aprendizagem e acerca das questões cognitivas e políticas que o permeiam. Para isso, analisamos os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Inglesa (Brasil, 1998), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) e o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (Joinville, 2022) e estudos que discorrem sobre esse complexo processo, como a tese de Santos (2009), a dissertação de Fuerst (2020) e Mayer (2020), e os estudos de Tonelli (2023), Tonelli e Ávila (2020), Agra e Ifa (2017), Cruz (2019), Winkler, Bailer e Fistarol (2022) dentre outros.

O ensino de uma Língua Estrangeira está intrinsicamente ligado à história do Brasil. Como ressalta Fuerst (2020), a própria língua portuguesa foi a primeira LE introduzida no país pelos portugueses, e foi só em 1750 que ela foi instituída como língua oficial. Além disso, temos, no decorrer da história, o ensino de Língua Francesa e Espanhola, como evidenciado por Fuerst (2020, p. 24):

> A Língua Francesa e a Língua Inglesa foram incluídas oficialmente no currículo quando a família real chegou ao Brasil em 1808, pois "[...] teriam como função possibilitar o falar e o escrever nos respectivos idiomas, a fim de conhecer 'as belezas e elegância' dessas línguas, além de utilizar os autores clássicos do século XVI" [13].

É possível identificar, já nesse trecho, a maneira como o aprendizado de uma LE estava relacionado a uma elite que teria conhecimento e acesso aos autores

[13] Referência consultada por Fuerst (2020): BRASIL, **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1851**.Tomo XII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1851.

clássicos, e tempo para apreciar “as belezas e elegância” de outras línguas. É interessante pensar que, embora despidos desse discurso quase poético, ainda ouvimos e lemos muito sobre como o ensino de uma LE está ligado a uma ideia de poder econômico e ascensão social (Pardo, 2019; El Kadri; Passoni; Megale, 2024).

A fim de compreender nosso lugar dentro deste processo de ensino-aprendizagem de uma LE, acreditamos que seja necessário também compreender o contexto no qual estamos inseridos, e o que nos trouxe até aqui. Para tanto, é imperativo reconhecer que a globalização trouxe consigo a sensação de diminuição das distâncias, de aproximação daquilo que outrora fora considerado estrangeiro, de familiarização com culturas e pessoas que antes eram inacessíveis à grande maioria da população. Entretanto, com as tecnologias e o constante intercâmbio de pessoas de diversas partes do mundo, conversar com alguém que seja de outro continente, ou ler uma notícia publicada no Instagram do The New York Times, tornou-se muito mais simples e muito mais corriqueiro. Essas interações precisam ocorrer de alguma forma, e, haja vista que há uma diversidade muito grande de línguas e dialetos falados ao redor do mundo, torna-se imperativo que haja uma língua franca que possa ser adotada a fim de facilitar a comunicação entre os diversos povos que agora mantêm entre si um diálogo constante e relações mais estreitas (Cruz, 2019). Além disso, a Língua Inglesa é “[...] hoje considerada a língua dos negócios, da ciência e da tecnologia” (Agra; Ifa, 2017, p.63).

Ora, não podemos acreditar que a Língua Inglesa tenha sido escolhida de forma ingênua, ou que ela foi implementada no Brasil sem nenhum interesse político e ganho por parte de países como a Inglaterra e, posteriormente, os Estados Unidos da América (EUA). Fuerst (2020) e Rabello (2018) refletem em seus estudos sobre o impacto da vinda da família real, em 1808, ao Brasil, e com eles a necessidade do ensino de Língua Inglesa, haja vista que o Império Britânico visava estabelecer comércio com o Brasil em troca de sua ajuda na fuga da família real. Fuerst (2020, p.24) explicita ainda que:

> Os ingleses trouxeram o telégrafo, o trem de ferro e a iluminação a gás e, para implantar tudo isso nas terras brasileiras, precisavam da mão de obra de engenheiros e técnicos, mas os candidatos a estes postos de trabalho precisavam falar inglês, pois os treinamentos para poderem desempenhar suas funções seriam dados nessa língua.

Percebe-se que desde o início houve um interesse político no ensino da Língua Inglesa no Brasil. Mais do que desejar que as pessoas tivessem acesso a diferentes culturas e informações, vemos aqui que havia interesse na importação do conhecimento estrangeiro, no ganho material e político através de transações que deveriam ser executadas na língua daquele que detém o poder, neste caso, a Língua Inglesa:

> Além disso, segundo Pennycook (1998), a expansão hegemônica da Língua Inglesa tem origem histórica no papel da Inglaterra como potência colonizadora e no poder econômico dos Estados Unidos, refletindo na presença do crescimento de tecnologias e corporações multinacionais. (Cruz, 2019, p.77)

Embora séculos tenham se passado, não parece ter havido muitas mudanças significativas nesse cenário, haja vista que a compreensão da Língua Inglesa ainda significa ter acesso a conhecimentos que são compartilhados apenas nessa língua, ou informações que são disponibilizadas primeiramente em inglês. Portanto, em uma sociedade onde a lógica capitalista de competição enreda-se também na educação, não é surpresa que o ensino de inglês seja desejado cada vez mais cedo, afinal, ele entranha-se em nossas vidas através de vocabulários ligados a tecnologias, a notícias e ciência (Cruz, 2019; Tonelli; Avila, 2020; Pardo, 2019). Como afirmam Agra e Ifa (2017, p.63):

> O inglês vem se incorporando às nossas vidas e às nossas culturas e possivelmente aquele que tem pelo menos um básico conhecimento dessa língua terá muito mais possibilidades de entender o mundo que o cerca, interagindo com esse mundo.

Podemos citar, dentre as diversas evidências da influência da Língua Inglesa na sociedade, as muitas empresas e instituições que têm como pré-requisito a contratação de funcionários que tenham pelo menos um nível intermediário de proficiência na língua, e os diversos sites de informação e artigos acadêmicos que são encontrados principalmente em Língua Inglesa. Além disso, muito do entretenimento que é amplamente divulgado em redes sociais é disponibilizado primeiramente em Língua Inglesa, como séries, filmes, livros e até mesmo sites e jogos que são lançados primeiramente em inglês e posteriormente traduzidos para outras línguas.

Dado esse cenário, não é surpresa que cresça nos pais um sentimento de urgência na busca por escolas bilíngues e cursos de Língua Inglesa para seus filhos, e isso está intimamente ligado a uma crença de que quanto mais cedo for iniciado

esse contato com o inglês, melhor será o aprendizado desse estudante (Winkler; Bailer; Fistarol, 2022). Todavia, é importante garantir que não apenas as crianças de famílias com maior poder aquisitivo tenham acesso a essa língua, mas que todos os estudantes tenham acesso a ela, como afirmam Agra e Ifa (2017, p.64):

> Acreditamos que o conhecimento de uma língua adicional amplia sobremaneira as possibilidades de acesso aos recursos culturais da própria comunidade, assim como de outras. Assim, apesar dos documentos oficiais não preverem a introdução de línguas adicionais no ensino fundamental I de forma compulsória, entendemos que a sua inserção pode vir a contribuir para a formação cidadã das crianças estudantes da escola pública.

As autoras supracitadas enfatizam o ensino da Língua Inglesa como parte importante no que elas chamam de 'formação cidadã das crianças', que entendemos aqui como uma formação que permitirá que os estudantes exerçam sua cidadania de maneira plena, possibilitando-lhes, consequentemente, lutar pelos seus direitos e observar o mundo de maneira crítica, não apenas aceitando-o sem questioná-lo. O próprio PCN: Língua Inglesa (Brasil, 1998, p.15), inicia sua introdução com os seguintes dizeres: "A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão". É necessário salientar que a língua pode também ser um instrumento de poder e opressão; portanto, é importante que todos os estudantes – em especial aqueles que se encontram em situações vulneráveis – tenham acesso à língua e consigam utilizá-la para explorar informações e conhecimento que, de outra maneira, poderiam lhes ser negados. Como afirma Szundy (2017, p. 13):

> [...] a introdução de línguas adicionais na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental é, antes de qualquer coisa, condição *sine qua non* para a inclusão social em um mundo no qual os significados são cada vez mais construídos a partir de múltiplas semioses e línguas(gens).

Haja vista a importância de garantir a todos os estudantes esse acesso, é natural que os documentos norteadores também discorram sobre esse assunto, como por exemplo o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019, p. 305) que traz a seguinte indicação sobre a importância do ensino de Língua Inglesa nas escolas:

> Em se tratando do mundo contemporâneo, em que a tecnologia aproxima povos e culturas, o domínio da língua inglesa, na qualidade de língua franca (SEIDLHOFER, 2001), com características plurais e multiculturais, e, portanto, dissociada de um território específico, instiga a inclusão social a partir de uma educação linguística orientada para a interculturalidade [...]. Assim, constitui ferramenta imprescindível para a transposição de barreiras físicas, de forma a viabilizar aos sujeitos interações que lhes propiciam maior abrangência na busca por novos conhecimentos e representações culturais a partir de suas vivências e suas experiências na esfera escolar.

Essa demanda, obviamente, chegou também às escolas de educação básica, em especial as escolas particulares, o que pode ser observado pelo crescente número de escolas com propostas de programas bilíngues, extra ou intracurriculares, que se propõem a ensinar a Língua Inglesa desde a Educação Infantil, visando uma aquisição linguística mais naturalizada, de forma que a criança aprenda a língua materna e a inglesa concomitantemente. Em seu livro, El Kadri, Passoni e Megale (2024, p.13) afirmam compreender o surgimento da educação bilíngue como algo “intrinsicamente ligada[o] às exigências de uma elite [..]”, que percebe a necessidade da proficiência em um idioma, em especial o inglês, para alcançar prestígio e poder. Pardo (2019, p. 15) afirma ainda que

> Pelo fato de a implantação da língua inglesa nos anos iniciais do EF-I público ainda ser optativa, isto tem ocorrido de forma lenta e gradativa. Este fator reforça as desigualdades para aqueles que não têm acesso ao aprendizado do idioma na escola pública regular, visto que o ensino de inglês já é uma realidade consolidada nas escolas privadas

Torna-se inegável a necessidade de disponibilizar o ensino de Língua Inglesa a todas as pessoas, de todas as classes sociais da população, o que se torna evidente quando estudamos os casos de escolas bilíngues públicas, que visam a integração desse educando ao mundo globalizado, para que ele familiarize-se com essa Língua Estrangeira que a princípio pode parecer tão distante, e ajude-o também a desenvolver um olhar crítico sobre o outro e sobre si mesmo, pois “[...] o ensino de língua extrapola a aprendizagem da língua na sua imanência e passa a subsidiar o raciocínio, a reflexão e a potencialização do senso crítico” (Santa Catarina, 2019, p. 306).

El Kadri, Passoni e Megale (2024) apresentam, em seu livro ‘Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade’,

diversos casos de escolas públicas bilíngues em diferentes estados brasileiros. Entretanto, elas admitem que a princípio era difícil obter informações sobre essas escolas, sendo necessário contatos individuais para que as autoras conseguissem fazer um levantamento e análise dessas instituições.

Além de proporcionar diferentes oportunidades e de promover o acesso a outras culturas e outras realidades, o ensino da Língua Inglesa pode proporcionar também a oportunidade de o estudante refletir sobre sua própria cultura e sua língua materna (Tonelli, 2023). Essa autorreflexão, mesmo que ocorra apenas no reconhecimento de que existem línguas diferentes da Língua Portuguesa, pode ajudar a criança a ver-se como um sujeito inserido em uma espécie muito particular de cultura, que tem características próprias e que difere de outras. Ao reconhecer que existem outras línguas e outras culturas, abre-se para o estudante um leque de lugares que ele pode conhecer, línguas e culturas que ele pode estudar, e possibilidades que ele talvez não tenha vislumbrado anteriormente. Além disso, cria-se a oportunidade desse aluno compreender e valorizar sua própria língua e cultura através desse contato com o outro, colocando-se lado a lado com o que é considerado ‘estrangeiro’ e analisando de forma crítica as semelhanças e diferenças que nos separam. O mundo torna-se um lugar muito mais interessante quando percebemos que ele é diverso.

Todavia, para que o estudante possa de fato usufruir de todas essas possibilidades oferecidas pela Língua Inglesa, é importante que o seu ensino ocorra de forma crítica e efetiva, de maneira que o estudante se aproprie dela, torne-a sua, e não apenas algo emprestado do estrangeiro, produto de uma importação que o estudante não pode utilizar à sua maneira, não pode implementar seu próprio jeito de falar e dar a ela um aspecto mais ‘brasileiro’. A importância dessa ‘apropriação’ da língua é discutida por Agra e Ifa (2017, p.66):

> [...] é importante que a língua seja destituída de seu caráter de estrangeiridade, que a torna homogênea e, portanto, global. Caso contrário, o usuário jamais conseguirá deformá-la, visto que ele não considerará essa língua como parte de sua vida e cultura. É essa possibilidade de deformação, de manipulação, de efetivo uso, que tornaria a língua inglesa mundial.

Porém, é preciso reconhecer que há ainda muitos desafios no que tange o ensino de Língua Inglesa, especialmente no ensino de Língua Inglesa para Crianças

(LIC). Como afirmam Tonelli (2023), Pardo (2019), Cruz (2019), Tonelli e Avila (2020), é necessário que haja suporte através da formação de professores para essa faixa etária e documentos norteadores para embasar esse ensino. Além disso, para que esse processo ocorra, é necessário tempo e diversas oportunidades nas quais os alunos possam utilizar a língua e vivê-la de fato, o que sabemos não ocorrer em diversas escolas, onde a carga horária da Língua Inglesa é baixa (no caso aqui analisado, apenas uma aula por semana), e as turmas são cheias de alunos.

Na seção seguinte, discutiremos sobre o ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais, buscando compreender como se deu sua implantação e quais os documentos regulatórios que baseiam esse ensino.

3.1 O ensino de Língua Inglesa nas séries iniciais

Conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino fundamental de nove anos (Brasil, 2010), o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira moderna torna-se obrigatório apenas a partir do 6° ano, ficando a comunidade escolar encarregada de escolher qual língua ofertar.

Em Santa Catarina, estado no qual esse estudo foi realizado, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense[14] (Santa Catarina, 2019) reconhece que, embora o ensino da Língua Inglesa[15] seja obrigatório apenas a partir do sexto ano, muitas escolas iniciam esse processo formativo já na Educação Infantil, ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É interessante observar que o documento frisa a importância de trabalhar a língua de maneira contextualizada, preconizando a interação do estudante com o mundo e com os sujeitos que integram a sociedade. Segundo o documento, “os docentes, independentemente da etapa, ao planejarem as aulas, precisam pensar em como desenvolver a interação na e pela língua de forma contextualizada” (Santa Catarina, 2019, p. 307).

[14] Doravante CBTC

[15] O documento não faz menção a nenhuma outra língua estrangeira, ficando implícita a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa como pelo menos uma das opções de línguas estrangeiras.

Com o objetivo de tornar o aprendizado mais dinâmico e relevante, o documento sugere uma variedade de gêneros discursivos[16] que podem ser explorados em sala de aula. Essas sugestões visam proporcionar aos estudantes uma experiência educacional mais rica e contextualizada, alinhando-se à visão de um ensino de língua que não apenas transmita regras gramaticais, mas também cultive habilidades comunicativas efetivas e significativas.

É interessante ressaltar que este documento estadual contrasta com a BNCC (Brasil, 2017), na medida em que reconhece a importância do ensino da Língua Inglesa desde os Anos Iniciais, enquanto esse último prevê a introdução compulsória de uma segunda língua apenas a partir do Ensino Fundamental Anos Finais.

Dentre as habilidades trabalhadas em Língua Inglesa (escuta, fala, leitura e escrita), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 243) preconiza o seguinte acerca do ensino da leitura em Língua Inglesa:

> O eixo Leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.

É importante frisar que a BNCC (Brasil, 2017) parte do pressuposto de que o ensino de Língua Inglesa ocorrerá a partir do sexto ano do Ensino Fundamental Anos Finais, como um desdobramento dos aprendizados linguísticos ocorridos no Ensino Fundamental Anos Iniciais, quando os estudantes já têm uma sólida base linguística em sua língua materna, conhecimento geral de diversos gêneros discursivos, e, principalmente, já completaram seu processo de alfabetização.

Entretanto, a realidade pressuposta pela BNCC (Brasil, 2017) difere da encontrada por muitos professores que atuam no estado de Santa Catarina, onde o ensino de Língua Inglesa ocorre já nas séries iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais, como afirma o CBTC (Santa Catarina, 2019, p. 30):

> A língua inglesa é obrigatória a partir do 6° ano, conforme afirma a Lei de Diretrizes e Bases – LDB No 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); no entanto, muitos municípios têm o início do percurso formativo dessa língua na Educação Infantil, ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[16] O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense utiliza os conceitos de língua e gêneros discursivos de Bakhtin.

O município de Joinville, por exemplo, preconiza que os estudantes tenham aulas de Língua Inglesa desde o terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e, assim como o documento estadual, enfatiza a importância de uma abordagem que estimule o pensamento crítico e reflexivo sobre a língua, assim como ressalta seu caráter interacional, e a importância de ouvir as vozes dos sujeitos que fazem parte dessas interações, sejam elas entre si ou com o mundo.

Dessa forma, o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (Joinville, 2022) está em consonância com o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) e com a BNCC (Brasil, 2017) ao ressaltar a importância de abordar a Língua Inglesa através de uma perspectiva interacional, na qual os estudantes sejam agentes ativos no seu processo de aprendizagem e utilizem a Língua Inglesa para interagirem com outros sujeitos e com o mundo. Além disso, os documentos reconhecem a influência da Língua Inglesa em nossa sociedade como língua franca[17]. Eles ressaltam a importância de adquiri-la para exercer plenamente a cidadania, acessar informações e conhecimentos acumulados pela humanidade e, dessa forma, ampliar a compreensão do mundo e de si mesmos.

Como mencionado anteriormente, o documento de Joinville está em consonância com o CBTC (Santa Catarina, 2019) ao frisar a importância de trabalhar a Língua Inglesa por meio de gêneros discursivos e desenvolver as competências necessárias para utilizá-la de maneira crítica e reflexiva. Sobre o ensino nos Anos Iniciais, o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (Joinville, 2022, p.448) aconselha o professor de inglês a utilizar uma "[...] abordagem mais lúdica, contextualizada e com intencionalidade pedagógica", assim como enfatizar os gêneros discursivos orais e "[...] gradualmente, apresentar a escrita, que se fará por meio de práticas de leitura e estudos do léxico".

É interessante analisarmos como o documento dirige-se ao professor de Língua Inglesa que atua nos Anos Iniciais, pois parece que ao final o documento tenta fornecer uma 'dica' de como trabalhar com essa faixa etária, quase como se ele partisse do pressuposto de que esse professor precisará de um caminho para guiá-lo.

[17] O documento utiliza o conceito de 'língua franca' apresentado por Barbara Seidlhofer. no seu trabalho Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. International Journal of Applied Linguistics, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

Afinal, segundo a Resolução n°7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010), para trabalhar com o ensino de Língua Inglesa é necessário ter licenciatura em Letras, cuja formação é geralmente voltada para o trabalho com alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (Galvão; Kawachi-Furlan, 2019; Avila; Tonelli, 2018), salvo a iniciativa de algumas universidades que oferecem algumas disciplinas referentes ao ensino de Língua Inglesa para crianças (Lima; Neto, 2019).

As autoras Tonelli e Avila (2018 e 2020) abordam em seus estudos a falta de documentos que direcionem o ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais, pois, embora alguns documentos como o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) reconheçam que o ensino de Língua Inglesa desde as séries iniciais vem aumentando, eles não apresentam diretrizes que forneçam aos professores algum tipo de base com a qual eles possam trabalhar. Segundo Tonelli e Avila (2020, p. 252), essa falta de planejamento advém da “carência de documentos que ofereçam encaminhamentos legais e metodológicos para a condução desse ensino”.

Além disso, o perfil dos alunos dos Anos Iniciais e dos Anos Finais é muito diferente, especialmente no que diz respeito ao entendimento da Língua Portuguesa e da compreensão da leitura e escrita. Segundo Tardif (2014, p. 92), “[...] cada faixa etária possui suas próprias características às quais o professor, em seu ensino, não pode ficar indiferente”.

Para nos aprofundar um pouco mais sobre esse tema e compreender algumas das diferenças primordiais entre o ensino de Língua Inglesa para crianças e para os anos finais, discutimos o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos Anos Iniciais na próxima seção, trazendo alguns aspectos cognitivos e sobre alfabetização que ocorre nos três primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

3.1.1. O processo de ensino-aprendizagem de LI nos Anos Iniciais

Estudos como os de Winkler, Bailer e Fistarol (2022), e Gentil e Ferro (2022), ressaltam os benefícios da aprendizagem de uma segunda língua desde a infância, evidenciando a plasticidade cerebral das crianças como um importante facilitador nesse processo de aprendizagem. Além disso, os estudos mostram que o contato com uma segunda língua estimula diversas funções cerebrais, que geram uma “vantagem

cognitiva” (Gentil; Ferro, 2022, p.933) em relação a crianças que não têm esse contato com uma segunda língua. Portanto, percebe-se que os estudantes de escolas que têm acesso a aulas de Língua Inglesa desde os Anos Iniciais já desfrutam de uma certa ‘vantagem’ em relação a estudantes que não têm esse acesso.

É importante lembrar que, como discutido anteriormente, existe uma intencionalidade por trás do ensino de Língua Inglesa aos estudantes brasileiros, como afirmam Tonelli e Avila (2020, p. 250): “[...] muitas [escolas] passaram a incluir o ensino de uma LE já nos primeiros anos pelas demandas e pelos interesses da sociedade”. Pardo (2019) também discute a implantação do ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais, assim como Tonelli e Avila (2020), El Kadri, Passoni e Megale (2024) refletindo acerca dos aspectos políticos dessa decisão. Os autores supracitados concordam que há uma necessidade de justiça social na inclusão da Língua Inglesa nos Anos Iniciais. Segundo Pardo (2019, p.16)

> A meu ver, a oferta do ensino da língua inglesa nos anos iniciais da escola pública representa uma preocupação com a igualdade de oportunidades para todos e todas, uma vez que a implantação da disciplina nos anos iniciais da rede privada já é uma realidade consolidada.

Avila e Tonelli (2018, p. 120) ainda afirmam que “aprender uma LE nos primeiros anos da vida escolar não é apenas uma necessidade no mundo atual, mas um direito que não pode ser negado a nenhuma criança”.

Todavia, para que essa implementação seja efetiva, é preciso que haja regulamentação e diretrizes que possam ajudar e guiar os professores em seu fazer pedagógico. Segundo Tonelli e Avila (2020) e Pardo (2019), a docência está intimamente ligada às práticas educativas e, principalmente, às pedagógicas, aquelas regidas por um movimento de reflexão e intencionalidade. Os conceitos de ‘prática educativa’ e ‘prática pedagógica’ podem ser um tanto confusos e tão interligados que carece um cuidado especial à epistemologia que os baseia na hora de diferenciá-los. Nesta dissertação, utilizaremos os conceitos discutidos por Franco (2016) em seu artigo intitulado ‘Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito’. Nele, a autora diferencia esses dois conceitos principalmente através da intencionalidade e do caráter reflexivo da prática, como Franco (2016) explica no seguinte trecho, que ilustra o que seria uma prática pedagógica:

> Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Franco, 2016, p. 536)

Podemos então inferir que as práticas pedagógicas, no que tange o ensino de leitura e escrita em Língua Inglesa, devem proporcionar não apenas a aquisição e prática daquela língua, mas uma reflexão acerca do seu uso, como afirmam também os autores Agra e Ifa (2017, p. 78): “Não basta apenas apresentarmos algo diferente ou novo e não provocar reflexões sobre ele”. Torna-se, portanto, essencial que o professor esteja ciente do caráter globalizado da Língua Inglesa, da sua importância no cenário mundial e, principalmente, do seu papel de facilitador ao acesso de informações, que, como já discutido anteriormente, é muito importante para a formação cidadã dos estudantes, especialmente quando discutimos o ensino de uma língua estrangeira em escolas públicas.

Ainda sobre a intencionalidade que baseia essas práticas pedagógicas, é importante que nos atentemos à sua natureza, já que, como escreveu Mello (2017, p. 227):

> [...] é possível depreender que o número crescente de crianças aprendendo inglês no mundo estaria mais ligado ao uso dessa língua na atualidade e às pressões relacionadas ao sucesso no mercado de trabalho do que ao desejo de aproveitar as supostas habilidades especiais para aprender línguas durante a infância [...]

Os documentos norteadores, como o CBTC (Santa Catarina, 2019) e a BNCC (Brasil, 2017) estão alinhados à visão do ensino de Língua Inglesa como forma de interação com o mundo e com os outros, e que esse ensino deve ocorrer de forma reflexiva e crítica.

Todavia, é interessante notar que, embora seja recomendado um ensino crítico, há evidências de que nem sempre as práticas pedagógicas dos professores podem ser regidas por tais intencionalidades. Em sua dissertação de mestrado, Mayer (2020) realizou entrevistas com professores de Língua Inglesa de um programa bilíngue, e houve uma fala na qual a professora entrevistada admitiu que muitas vezes o objetivo era *“vencer o conteúdo”*. A autora então faz uma análise na qual demonstra como o

cronograma e a necessidade de seguir um livro didático influencia as práticas pedagógicas dos professores.

Ora, parece óbvio constatar que há diversos fatores que influenciam as práticas pedagógicas dos professores; afinal, embora desempenhemos a mesma profissão, cada um constituiu-se professor de maneira diferente, e, também, encara condições de trabalho diferentes. Podemos então inferir que as práticas pedagógicas, embora venham de um mesmo conceito, constituem-se de maneira diferente de acordo com o sujeito que a idealiza. Assim como uma rosa que desabrocha em diferentes terrenos, mas nunca se desenvolve igual a outra, veremos também na análise de dados que as práticas pedagógicas diferem tanto quanto os sujeitos que as empregam.

Mayer (2020) também aborda a complexidade e a particularidade das práticas pedagógicas em seu estudo. Ela afirma que:

> [...] as práticas pedagógicas envolvem questões que vão além do que acontece quando o professor está na sala de aula, pois são resultado de formação ou ausência de formação, planejamento ou ausência de planejamento, autonomia ou ausência de autonomia. Basicamente, as práticas pedagógicas acontecem em meio a fatores que influenciam o trabalho do professor de algum modo. (Mayer, 2020, p. 109)

Podemos relacionar a citação acima a dados trazidos por Pardo (2019), Cruz (2019) e Tonelli e Avila (2020) em suas pesquisas, nas quais eles elucidam alguns desafios encontrados pelos professores no ensino de LIC. Dentre alguns aspectos que chamam a atenção, está o fato de que dado seu caráter eletivo nos Anos Iniciais, a disciplina de Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais não está inclusa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Isso, juntamente com a ausência de uma política pública educacional, contradiz o que os documentos norteadores afirmam sobre a importância do ensino da Língua Inglesa. Além disso:

> A elaboração de uma política pública educacional que traga orientações aos gestores sobre a implementação da LE no currículo das escolas de EI e EFI, bem como aos professores de modo a subsidiar seu trabalho, é, em nossa concepção, imprescindível, porque a falta de regulamentação dificulta a implantação da LI no ensino público. (Tonelli; Avila, 2020, p.254)

Essa falta de regulamentação ocasiona uma implementação desigual do ensino de LIC nas escolas públicas (Pardo, 2019), sendo que há casos, por exemplo, de

escolas que adotam livros de inglês destinados a cursos de idiomas, nos quais a realidade é muito diferente da realidade de uma sala de aula (Cruz, 2019). Além disso, por falta de diretrizes regulatórias e um plano de ensino nacional para essa faixa etária, o ensino de LI por vezes acaba assumindo um caráter utilitário da língua (Lima; Neto, 2019). De acordo com Rabello (2018, p.633), “Essa tendência revela a desconsideração com a fase de formação do estudante dos Anos Iniciais, dando-se, no caso, uma importância utilitarista para o ensino da LI nessa fase, com vistas para um futuro”.

Essa abordagem foi mencionada em algumas das pesquisas supracitadas como o ensino de vocabulário descontextualizado, visando apenas a interação da criança com a língua, sem que isso represente algo significativo para ela, e sem estimulá-la a refletir acerca da língua alvo ou da sua língua materna. O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (Joinville, 2022, p. 447) em consonância com o CBTC (Santa Catarina, 2019) afirma que o ensino de Língua Inglesa deve “[...] extrapolar a aprendizagem da língua na sua imanência, de modo a subsidiar o raciocínio, a reflexão e a potencialização do senso crítico”.

Portanto, vê-se que as práticas pedagógicas no ensino de LIC devem ter um forte suporte teórico embasando-os, e, além disso, é necessário que o professor compreenda que o ensino nos Anos Iniciais é muito diferente do ensino nos anos finais. Em seu artigo, Tonelli (2023) evidencia que o ensino de LIC envolve desafios que os professores formados em Letras, por exemplo, dificilmente encontrariam em salas de aula dos anos finais, como é o caso do processo de alfabetização, momento muito crítico e delicado, mas para o qual os professores que são formados apenas em Letras não estão preparados.

Santos (2009, p. 98), em sua tese de doutorado, na qual pesquisa o ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, afirma acerca do ensino de LIC que:

> [...] para que o aluno possa efetivamente usá-la, não basta apenas sensibilizá-lo para a aprendizagem por meio de ensino lúdico de palavras soltas. É desejável fornecer-lhe meios para que possa compreendê-la em seus múltiplos aspectos, para não correr o risco, ao invés de trazer-lhe benefícios, trazer-lhe complicações, das quais os acompanharão ao longo dos demais anos de contato com a língua.

A autora também afirma que o ensino de LIC é diferente na medida em que as crianças são mais curiosas, demonstram mais interesse no aprendizado e desenvolvem uma conexão mais forte com o professor. Nas entrevistas e discussões que Santos (2009) desenvolveu com professoras de LIC, fica evidente a importância que o ensino através de jogos, brincadeiras e atividades dinâmicas desempenha no processo de ensino-aprendizagem dos Anos Iniciais. Além disso, as professoras também evidenciaram a ligação afetiva que têm com as crianças, e julgaram-na importante nas suas práticas.

Essas características raramente são aplicadas aos estudantes dos anos finais ou do Ensino Médio, como Santos (2009) mesmo evidenciou. Os estudantes passam por muitas mudanças a partir do sexto ano, e seu interesse por aprender Língua Inglesa também diminui. Como uma professora que também atua com o ensino de crianças da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos anos finais, posso atestar que essa mudança de comportamento é visível para qualquer professor que saia de uma turma dos Anos Iniciais e adentre outra dos anos finais.

Novamente trazemos aqui Tardif (2014, p.93), que explica como essas mudanças exigem “[...] uma grande adaptação e uma flexibilidade que nem sempre são fáceis [...]”. Essa flexibilidade se reflete também nas práticas pedagógicas desses professores, que uma hora lidam com o entusiasmo exacerbado de crianças e depois devem lidar com o desinteresse dos adolescentes.

As autoras Vilkevicius e Braweman-Albini (2020) afirmam que o ensino de Língua Inglesa para crianças é diferente e desafiador se comparado ao ensino de estudantes que já têm maior autonomia. Isso porque, segundo as autoras, com as crianças é necessário fazer um intenso trabalho de ‘motivá-los[a]’, pois elas, muitas vezes, embora apresentem muita energia e entusiasmo, não compreendem o que é aprender uma segunda língua e a importância desse aprendizado. Além disso, as autoras ainda frisam a importância da constante retomada de assuntos no processo de ensino-aprendizagem de crianças, pois elas têm uma menor retenção dos conteúdos apresentados e, portanto, precisam de um constante processo de ida e vinda no aprendizado.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017) e o Currículo CBTC (Santa Catarina, 2019), o processo de alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo necessário ressaltar a ênfase que os documentos trazem na inclusão de diferentes gêneros discursivos nesse processo de

alfabetização. Todavia, faz-se necessária a reflexão acerca de como os professores trabalham com esses gêneros discursivos em Língua Inglesa, haja vista que os alunos ainda estão em processo de consolidação dessa alfabetização nos últimos três anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, diferentemente do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, em que já conhecem diferentes gêneros discursivos e já têm domínio da linguagem escrita. Além disso, nem todos os alunos estão completamente alfabetizados no terceiro ano.

Sabemos que em nossa sociedade grafocêntrica é primordial o domínio da língua escrita; sem ela não temos acesso a grande parte do conhecimento construído pela sociedade, nem aos nossos direitos e deveres como cidadãos. Portanto, é natural que o processo de alfabetização seja de extrema importância na vida de uma pessoa, pois esse processo é o que vai introduzi-lo efetivamente no mundo globalizado e no conhecimento humano. O processo de alfabetização, segundo Soares (2020, p. 27), trata-se de um

> Processo de apropriação da "tecnologia escrita", isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas...

Esse processo, no entanto, não é comumente estudado por estudantes do curso de Letras que, como mencionado anteriormente, tem sua formação voltada para o ensino da língua a alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e Médio. Portanto, apesar de reconhecer sua importância e complexidade, esse professor pode não compreender todos os passos desse processo, o que pode gerar insegurança e dúvidas acerca de suas habilidades, como relatei no primeiro capítulo desta dissertação.

Santos (2009, p. 34) ressalta que é importante atentar-se para a faixa etária dos estudantes "pois pessoas de diferentes idades têm necessidades, competências e habilidades cognitivas diferentes". Isso implica na compreensão não apenas da necessidade de atividades[18] que sejam direcionadas para uma faixa etária específica, mas também que haja uma reflexão acerca dos objetivos daqueles estudantes e sobre seu estágio de desenvolvimento:

[18] Utilizamos o conceito de atividade apresentado por Hasan e Kazlauskas (2014) em '*Activity theory: who is doing what, why and how*', de que atividade é uma ação na qual um sujeito se engaja para atingir algum objetivo.

> No processo de aprendizagem, além da idade, da maturidade, há de se atentar para a abordagem utilizada, as atividades ofertadas, ou seja, ao professor importa conhecer as circunstâncias em que seus alunos estão envolvidos, e não simplesmente atentar para a faixa etária. (Santos, 2009, p.34)

Porém, dentro de uma mesma faixa etária crianças apresentam diferentes estágios de desenvolvimento, sendo possível encontrar dentro de uma turma estudantes que sejam completamente alfabetizados e apresentem bom domínio da língua materna e estudantes que, apesar de estarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentam dificuldades na fala e compreensão de estruturas linguísticas mais complexas. Essas disparidades podem ser entendidas tanto como diferenças individuais no processo de desenvolvimento quanto diferenças nos meios sociais nos quais essas crianças estão inseridas.

Em seu livro 'Vygotsy: a interação no ensino/aprendizagem de línguas', Figueiredo (2019) aponta a importância da língua no desenvolvimento cognitivo das crianças através do meio social. Segundo o autor, "[...] a língua, instrumento de comunicação social, se transforma em instrumento de organização psicológica para a criança" (Figueiredo, 2019, p.19). Além disso, Figueiredo (2019, p. 61) afirma que:

> A teoria sociocultural[19] vê o aprendiz como um participante ativo na construção do conhecimento e considera a aprendizagem de L2/LE como uma prática social em que a interação tem **tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usem de forma a aprender mais** [grifo da nosso].

O trecho grifado chama a atenção para o fato de que não apenas o aprendizado de uma segunda língua afeta o estudante, mas que ele também passa a modificar-se a partir desse conhecimento. Certamente, o acesso a outras culturas e a interação com pessoas de outros países fornece uma vasta variedade de conhecimentos que o estudante passa a *poder* ter acesso, mas, além disso, e acreditamos que esse seja o aspecto mais relevante no contexto desta pesquisa, está o fato de que a segunda língua pode servir como uma forma de refletir acerca da sua própria língua materna através de comparações, de observar seu próprio processo de aprendizado ao

[19] Embora este estudo não faça referência direta à teoria sociocultural, acreditamos ser importante citá-la pois alguns documentos oficiais como o Currículo Base da Educação Infantil do Território Catarinense fazem menção aos estudos de Vygotsky no que tange às concepções de língua e de aprendizagem.

perceber de que maneiras o estudante ‘entende’ melhor a língua ou quando ela faz mais sentido, ou fornecer-lhe um novo instrumento de autorregulação (Figueiredo, 2019). É baseada nos pressupostos vygotskianos que Santos (2009) reforça a importância do ensino de Língua Inglesa na infância também como mais uma ferramenta para que o estudante interaja com o mundo que o cerca. Tendo em vista a importância e a complexidade do ensino-aprendizado de uma segunda língua, torna-se imprescindível pensar também na formação do professor que será o responsável pela mediação nesse processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a seção seguinte visa refletir acerca dessa temática, evidenciando a formação do professor de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

3.1.2. A formação dos professores de Língua Inglesa para os Anos Iniciais

A imagem do professor que nasceu com a vocação para ensinar, que tem em sua voz um tom naturalmente ‘professoral’, ou que instintivamente demonstra aptidão para o ensino parece permear a mente de muitas pessoas. Quem é professor há de ter ouvido em algum momento que exala um ‘ar de professor’, ou que ‘sempre teve jeito de professor’. Dessa forma, o ‘ser professor’ torna-se quase uma entidade, uma qualidade divina que nasce no peito e desabrocha em algum momento da vida, no qual o sujeito percebe sua vocação como quem escuta um chamado para uma grandiosa missão.

A verdade, no entanto, é muito menos glamorosa ou mística. Não negaremos que há uma certa ‘vocação’, um desejo para a docência, mas ela não vem acompanhada de nada além da vontade de ensinar e aprender. A identidade do professor não lhe é inerente, ela é construída com o tempo.

Embora existam diversos conceitos de identidade, utilizaremos aqui as ideias discutidas por Cruz (2021), Correa, Abreu e Oliveira (2017) em seus artigos ‘Um estudo sobre a construção da identidade docente’ e ‘Identidade docente: as representações de professores em Ciampa e Marx’. Os autores dialogam com diversos teóricos que pesquisaram essa temática, especialmente o brasileiro Antônio da Costa Ciampa, que entende a identidade como metamorfose e, portanto, se assemelha ao conceito adotado nesta dissertação. Ainda que este trabalho não discuta ativamente a identidade do professor, inevitavelmente tocará nesse tema, uma

vez que ele constitui parte essencial da figura docente e, consequentemente, da temática abordada.

Essa identidade de professor se constrói ao longo dos anos, da formação inicial e das interações sociais. Ela é volátil, instável, e muda conforme nossa percepção do que é ser professor se transforma. Nossa identidade não é gravada em pedra, ela é como uma planta que desabrocha e cresce conforme o seu entorno, adaptando-se às condições e aos insumos que lhe são ofertados.

Esse caráter mutável e dialógico é também defendido por Paula (2010, p.11):

> No contexto educacional, podemos dizer que o professor, num processo contínuo constrói a sua identidade por meio de relações dialógicas com colegas, coordenadores, pais e, principalmente, com seus alunos. Nesse sentido, entendemos que o professor constrói ou reconstrói sua identidade profissional ao interagir com as pessoas a sua volta, ao reiterar concepções pessoais e sociais sobre si próprio e sobre sua profissão, ao negociar e renegociar sua identidade pessoal-profissional, enfim, fazendo com que ela esteja em um processo de constante desenvolvimento.

Vemos, portanto, que essa identidade é nutrida ao longo do processo de formação e atuação do professor. Além disso, Paula (2010, p. 11) afirma que "[...] o processo de construção da identidade profissional do professor inicia durante os primeiros anos de sua própria formação. Ao ingressar na escola e principalmente nos cursos de licenciatura [...]".

Tendo em vista a importância da formação inicial na constituição de identidade desse professor, não é surpresa que haja um espaço nesta dissertação para a discussão dessa formação e subsequente constituição de identidade desse professor de Língua Inglesa que, como já mencionado anteriormente, é um personagem muito icônico no processo de ensino aprendizagem.

Esse professor de Língua Inglesa, que começa a atuar na educação de crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, deve possuir formação em Letras com habilitação em Língua Inglesa, conforme exige a legislação. Como ressaltam as autoras Vilkevicius e Braweman-Albini (2020, p. 192):

> De acordo com a Lei nº 13.415 de 2017 e o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a formação de docentes da educação básica deve se dar em licenciatura específica no componente curricular (no caso, Letras Inglês) ou em curso de nível médio na modalidade normal para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A formação em Letras, entretanto, é principalmente voltada para o ensino de estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (Galvão; Kawachi-Furlan, 2019; Avila; Tonelli, 2018), e, portanto, não lida com alguns aspectos muito importantes do processo de ensino-aprendizagem de alunos que estão no Ensino Fundamental Anos Iniciais, como por exemplo o processo de alfabetização, que ainda está em fase de consolidação no terceiro ano – no qual esses estudantes passam a ter aulas de Língua Inglesa no contexto aqui pesquisado (Joinville, 2022). Qualquer professor que já atuou nos Anos Iniciais e nos finais pode atestar o quão diferente são as dinâmicas de sala e a relação entre professor-alunos nessas faixas etárias.

Essa diferença no processo de aprendizagem e no perfil dos estudantes pode gerar desconforto e insegurança para o professor que não está habituado a lidar com essa faixa etária, mesmo que domine plenamente o conteúdo que será trabalhado. Sobre isso, Tardif (2014, p. 92) afirma que:

> Mesmo sendo na mesma disciplina e no mesmo nível de ensino, a mudança de série representa toda uma adaptação para esses professores, porque nenhuma série é realmente como a outra. [...] Em suma, de uma série para outra, há todo um esforço a ser feito para reorganizar os conteúdos, adaptar a matéria e torná-la interessante em função da nova clientela.

Torna-se impossível não me remeter a minha própria experiência, relatada no primeiro capítulo desta dissertação, no qual relembro o quão desafiador, surpreendente e exaustivo foi lecionar para alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. A mudança de níveis exige do professor um grande esforço mental para adaptar sua linguagem, suas estratégias e até mesmo suas expectativas em relação à aula que ele irá lecionar (Tardif, 2014). Além disso, esse processo de adaptação é algo que se aprende principalmente na prática, pois não é comumente estudado na formação inicial dos professores, visto que não é o foco da formação em Letras (Galvão; Kawachi-Furlan, 2019; Avila; Tonelli, 2018). Portanto, esse contato inicial pode ser um choque para o professor de Língua Inglesa nos seus primeiros anos de atuação nos Anos Iniciais.

Faz-se importante frisar as diferenças no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes desses dois níveis e na formação desse professor, pois elas afetam diretamente o ensino da leitura e da escrita de uma segunda língua, especialmente quando levamos em conta que se trata de alunos que ainda estão em processo de alfabetização.

É preciso refletirmos acerca da formação desses professores, e em seus anos iniciais, pois eles são muito importantes na elaboração da visão que esse profissional tem de si mesmo, como afirma Paula (2010, p.11): “[...] o processo de construção da identidade profissional do professor inicia durante os primeiros anos de sua própria formação”. Tardif (2014) também ressalta o impacto dos anos iniciais do professor na consolidação do seu conhecimento prático e, também, na maneira como ele enxerga sua formação inicial. Ou seja, pode-se afirmar que é nesse período inicial que há a consolidação da visão desse professor acerca de suas próprias práticas pedagógicas. É nesse período que ele efetivamente põe em prática a teoria estudada na faculdade, aplica seus conhecimentos técnicos e exercita suas estratégias de ensino. Nesses anos iniciais, o professor pode fazer um contraponto da teoria com a realidade, materializar o que ele planejou e idealizou durante seus anos de formação.

Haja vista que o tema central desta dissertação são as práticas pedagógicas, faz-se necessário salientar que o conceito utilizado neste estudo é de que “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (Franco, 2016, p. 536). Portanto, elas são figuras centrais no fazer pedagógico do professor, que carece de uma sólida base epistemológica para que seja exercida de forma efetiva e reflexiva, o que, consequentemente, demanda um nível de especialização que por vezes não é ofertado aos professores em sua formação inicial na área de Língua Inglesa.

As autoras Vilkevicius e Braweman-Albini (2020) apontaram a importância da formação direcionada para o ensino de crianças, que merece atenção, em especial, pelo fato de muitas delas estarem em processo de alfabetização, e, portanto, precisarem de práticas pedagógicas direcionadas e pensadas cuidadosamente para que essa aquisição de uma segunda língua seja efetiva.

O ‘Documento-Base Para A Elaboração De Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Língua Inglesa Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental’ (2022, p.17), documento elaborado pelo British Council em parceria com o grupo de pesquisa FELICE – Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças, afirma que:

> o ensino de inglês para crianças pequenas demanda, além de um profundo conhecimento da língua, outros saberes relacionados a esse contexto, tais como: fases do desenvolvimento infantil, abordagens próprias ao ensino da língua para crianças pequenas e modos de avaliar a aprendizagem condizentes com cada faixa etária.

Apesar dessa demanda, o mesmo documento aponta que apenas 10 dentre 51 universidades federais investigadas oferecem formação para o ensino de uma língua adicional a crianças. Embora essa pesquisa não tenha investigado universidades comunitárias e particulares, acreditamos que exatamente por se tratar de universidades federais, que são referência em pesquisas e ensino, esse número torna-se ainda mais expressivo, haja vista que, como uma instituição de ensino pública, a falta de direcionamento para os professores formados nessas universidades – e que atuarão no ensino de uma língua adicional a estudantes dos Anos Iniciais – nos fez questionar o porquê desse posicionamento. Afinal, documentos como a BNCC (Brasil, 2017) preconizam o ensino da Língua Inglesa como uma forma de igualdade social e direito à cidadania e, portanto, deveria ser amplamente difundida nas escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Ao analisar alguns documentos regulatórios sobre o ensino de Língua Inglesa, chamou-nos a atenção que o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (Joinville, 2022) apresenta duas seções que visam distinguir o ensino de Língua Inglesa dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. No que tange o ensino dos Anos Iniciais, o documento preconiza uma abordagem lúdica que trabalhe com o cotidiano dos estudantes, assim como aconselha os professores a “planejar[em] experiências e vivências por meio do lúdico e de gêneros textuais, com ênfase, principalmente, nos orais.” (Joinville, 2022, p. 448). Todavia, não há referência a especializações necessárias para o professor graduado em Letras que atuará com essa faixa etária, nem uma diretriz que guie o fazer pedagógico desses profissionais que passam a lecionar para uma faixa etária para a qual, em sua maioria, eles não tiveram formação de base para atuar (Avila; Tonelli, 2018).

Após traçarmos o cenário geral de nossa pintura, tendo discutido sobre o ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais e a formação dos professores que atuam nesse ensino, passamos ao coração deste estudo: a análise dos dados. Portanto, apresentamos no próximo capítulo a análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa, assim adicionando os personagens que dão forma ao cerne desta dissertação. Para facilitar a análise e compreensão dos dados, eles são apresentados em três seções, seguindo a ordem dos objetivos específicos apresentados no início desta dissertação.

4. ANÁLISE DE DADOS

A gente tenta às vezes resolver sozinho, mas a gente também não é super-herói, né?
(Professor 16 – João, em entrevista)

Neste capítulo, analisamos os dados coletados através do questionário e das entrevistas semiestruturadas. Vale lembrar que as falas dos professores foram alteradas para que os pronomes, adjetivos, ou informações específicas não pudessem indicar sua possível identidade. Erros gramaticais que não interferem na análise dos dados também foram corrigidos a fim de facilitar a leitura e compreensão dos excertos, porém, sem descaracterizar aspectos que são comuns da fala.

Para facilitar a compreensão, dividimos esta análise em três seções: a primeira visa responder aos dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa, que se referem às práticas pedagógicas e estratégias de ensino de leitura e escrita; a segunda seção visa refletir acerca da formação inicial e continuada dos professores, e suas percepções acerca da dicotomia 'formação inicial x sala de aula'; já na terceira seção, discutiremos os desafios relatados pelos professores e seus desdobramentos no cotidiano da sala de aula.

4.1 As práticas pedagógicas e estratégias no ensino de leitura e escrita

A prática pedagógica é um componente vital do exercício da profissão docente. Segundo Franco (2016, p. 536) "[...] as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos", embora a autora destaque que esse conceito possa variar de acordo com a compreensão de pedagogia e até mesmo com o sentido atribuído à prática. Nesse contexto, as práticas dos professores estão intimamente ligadas aos seus conceitos de pedagogia, às suas concepções de língua, às suas experiências como docentes e, principalmente, como estudantes. Tardif (2014, p. 20) ressalta a importância da experiência do professor enquanto aluno na formação de crenças "[...] sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno".

Embora pareça uma constatação óbvia, compreender que as práticas e a escolha de estratégias estão ligadas às subjetividades de cada professor nos auxilia a procurar pelos embasamentos epistemológicos, culturais e históricos por trás das estratégias relatadas pelos professores em suas respostas.

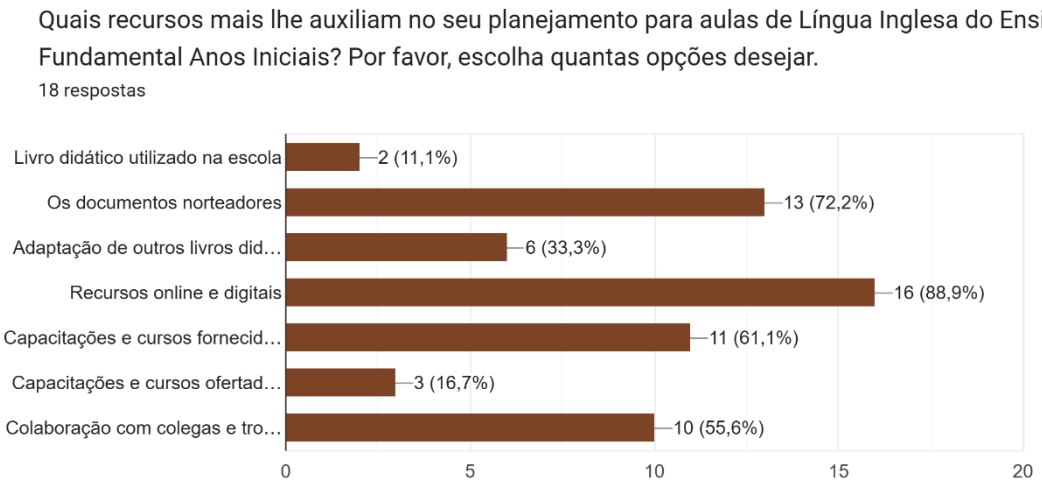
Ao serem questionados acerca dos recursos utilizados no planejamento de aulas, a maioria dos professores assinalou que utiliza recursos online e digitais, enquanto apenas dois professores sinalizaram utilizar livros didáticos fornecidos pela escola. Isso vem ao encontro do que afirmam Pardo (2019) e Rabello (2018) de que o componente curricular Língua Inglesa é excluído do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que acaba inferindo numa possível menor importância da LI no que tange às políticas educacionais (Tonelli; Avila, 2020).

Seria essa omissão proposital ou um silenciamento? (Tonelli; Avila, 2020). Como já discutido dentro desta dissertação, o ensino de Língua Inglesa torna-se cada vez mais imperativo no mundo globalizado, e seu ensino é uma questão de igualdade e equidade, bem como uma forma de exercer sua cidadania ativamente, como preconiza a própria BNCC (Brasil, 2017). Portanto, a exclusão da Língua Inglesa do PNLD é, no mínimo, contraditória ao que afirma o próprio documento oficial de educação.

Sendo assim, resta aos professores recorrerem a outras fontes de auxílio para seus planejamentos, como visto no gráfico abaixo. Vale notar que os professores poderiam escolher mais de uma opção, de modo que a soma total de votos não equivale à quantidade total de respondentes.

Gráfico 1 – Recursos utilizados pelos professores[20]

[20] Em ordem, as opções de escolha eram: Livro didático utilizado na escola; Os documentos norteadores; Adaptação de outros livros didáticos que você possui ou já utilizou; Recursos online e digitais; Capacitações e cursos fornecidos pela sua instituição de ensino; Capacitações e cursos ofertados na sua graduação; Colaboração com colegas e troca de experiências.



Fonte: As autoras (2024), com base nos dados do questionário

Curiosamente, 13 professores afirmaram utilizar os documentos norteadores (BNCC, PCN, LDB entre outros), embora esses documentos não contemplem o ensino de Língua Inglesa para os Anos Iniciais. Dentre os documentos oficiais, apenas o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (Joinville, 2022) traz alguma orientação sobre o ensino de Língua Inglesa nas séries iniciais, e mesmo assim é uma orientação bastante vaga, aconselhando os professores apenas a utilizar atividades lúdicas e gêneros textuais, com ênfase nos orais, mas sem elaborar acerca de possíveis estratégias que possam auxiliar esses professores que atuam nessa etapa do Ensino Fundamental.

Na pergunta ‘Que estratégias você utiliza para avaliar o progresso individual dos alunos em habilidades de escrita e leitura em Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais?’, buscamos compreender também como esses professores avaliam o processo de ensino-aprendizagem, considerando que, na ausência de diretrizes que orientem as práticas pedagógicas no ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais, também não há indicações sobre como essa avaliação deve ser realizada. Além disso, a avaliação impacta não somente a percepção do professor acerca do processo de aprendizagem dos seus alunos, mas também a sua percepção acerca do seu processo de ensino, uma vez que através de processos avaliativos ele pode analisar como os alunos estão respondendo às suas práticas pedagógicas, e isso invariavelmente afeta sua percepção acerca das suas práticas, que é o foco de análise desta seção.

Dentre as respostas apresentadas pelos professores, chamou-nos a atenção a recorrência da utilização da oralidade como forma de avaliação, especialmente entre os professores que atuam com os terceiros anos:

> *Muita conversação* (Professor 12 – questionário)[21]
>
> *Perguntas individuais aos estudantes, ouvindo eles participar das aulas cantando e interagindo com os colegas.* (Professor 8 – questionário)
>
> *Atividades diagnósticas e formativas escritas e orais, para verificar o nível de conhecimento e progresso de cada um. Normalmente faço essa verificação individual uma vez por semestre (3 vezes ao ano).* (Professor 13/João – questionário)

A utilização da oralidade nas aulas de Língua Inglesa é recomendada pelo próprio Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (2022) no trabalho com os Anos Iniciais, sendo uma estratégia frequentemente mencionada pelos professores tanto no questionário quanto nas entrevistas. No entanto, a evasiva de alguns docentes ao responder a essa questão, ao destacarem atividades que priorizam a fala e a escuta em vez da leitura e escrita, pode indicar um certo desconforto em trabalhar com essas últimas, ou até mesmo a crença de que tais habilidades não são prioritárias nesta fase do desenvolvimento. Isso é particularmente relevante, considerando que documentos como o de Joinville (2022) enfatizam a importância da oralidade nos Anos Iniciais. Dessa forma, observa-se uma diferença entre o que se espera que esses professores, que atuam nos Anos Iniciais, trabalhem com seus alunos (Santos, 2010).

Sendo assim, percebemos que emergiu na fala dos professores uma ênfase maior em trabalhar com a leitura através de gêneros discursivos provenientes da oralidade, e, portanto, acredita-se que mais próximos da realidade dos estudantes. Essa preocupação em fornecer uma prática que faça parte da realidade dos estudantes e que lhes sejam mais familiares vai ao encontro do que preconizam os documentos norteadores acerca de um ensino que vise a percepção de vocabulário e estruturas gramaticais como não sendo “[...] usados aleatoriamente nas produções linguísticas” (Santa Catarina, 2019, p. 306):

> *É... leitura, normalmente, eu faço com diálogos, né. Eu faço uso do projetor. E... eu peço para eles irem falando, nem que seja lendo, né.*

[21] A fim de diferenciar as respostas dos professores das citações diretas, optamos por colocá-las em itálico.

> *Para praticar a fala e a própria leitura, né?* (Professor 13 – João em entrevista)

> *A gente vai mais para o lúdico, mais para a fala, né? Nesse sentido, as primeiras palavrinhas mesmo. Aí, a partir do quarto ano ainda, a gente tem algumas defasagens, mas já menos, e aí entra a questão silábica, né? Um sabe escrever a letra cursiva, outro não sabe, então, a gente tem que moderar ainda escrevendo para eles com a letra ainda não cursiva, né? Para que todos consigam compreender. A partir do quinto que eles começam a melhorar [...].* (Professor 14 / Carlos em entrevista)

Conforme apontado nos excertos, gêneros discursivos que fazem parte da esfera oral foram mencionados como sendo opções para trabalhar também com a habilidade escrita, uma vez que os estudantes já estão familiarizados com sua estrutura e funcionamento. Essa estratégia vai ao encontro do que preconiza o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (2022), que sugere privilegiar a oralidade e introduzir aos poucos a modalidade escrita para os Anos Iniciais. Essa prática também parece estar em consonância com outros documentos, como o CBTC (Santa Catarina, 2019, p.307-308) que afirma que:

> [...]os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – devem considerar os modos de planejar e de desenvolver os conceitos por meio do lúdico e de gêneros discursivos – sejam orais ou escritos –, contemplando diferentes estratégias de uma educação para todos.

Percebe-se pelos documentos a importância de um ensino que, como afirma Santos (2009), considere as necessidades específicas dos estudantes, seu desenvolvimento cognitivo e também que leve em conta seu contexto social. Nas entrevistas, os professores relataram diversos casos nos quais precisaram adaptar suas práticas para atingir alunos com algumas dificuldades específicas, ou que simplesmente não haviam consolidado seu processo de alfabetização, o que invariavelmente afeta suas práticas no que tange o ensino de leitura e escrita, o que fica evidenciado na fala do professor Lucas:

> *Então, a leitura, como os pequenininhos, eles começam só no terceiro aninho, né? Então, eles começam por ver cores, números, né? Então, a gente faz... Como é que eu posso dizer? Eu entrego pra eles, né? Folhinhas com os números, eles leem com a gente. Fica em pé, assim, quem quer falar, vai falar. Então, é bem... Você tem que ter muita estratégia, porque tem aquela criança que não fala nada, tem aquele que fala um pouco e tem aquele que quer falar sozinho, né? [...] A*

> *leitura, nos iniciais, assim, é mais complicadinho, né, a leitura? Porque eles não são alfabetizados, mas eles ficam muito bem. Eles decoram quando você faz aula prática. Tá lá a folhinha, eles tão vendo que tá ali, mas tem que ter a prática junto, senão você não consegue a leitura deles.* (Professor 15 – Lucas em entrevista)

No trecho acima, o professor relata algumas estratégias que utiliza para trabalhar com a leitura; entretanto, ele reconhece que essa habilidade apresenta diversos desafios, em especial nos Anos Iniciais, justamente pelos alunos estarem ainda em processo de alfabetização. Chamamos a atenção para a utilização da palavra *decoram* ao se referir ao processo de aprendizagem dos alunos com relação à leitura. Quando o professor relata *Eles decoram quando você faz a aula prática*, fica claro que, para aqueles alunos, o *fazer* uma atividade e ativamente utilizar a língua ajuda-os a memorizar vocábulos e a compreender estruturas linguísticas mais simples, que vai ao encontro do que Santos (2009) explica em sua tese sobre como a repetição de modelos pode auxiliar os estudantes nos estágios iniciais de aprendizado da língua, uma vez que muitas vezes eles não possuem conhecimento suficiente para manter uma conversa em Língua Inglesa sem auxílio.

Entretanto, percebemos que o professor demonstrou certo desconforto ao utilizar o verbo ‘decorar’, o que pode implicar na crença de que ‘decorar’ palavras não resulta em uma aprendizagem verdadeiramente significativa para aquele estudante, já que exercícios de repetição são criticados por muitos teóricos (Santos, 2009) e muitas vezes vistos como sinal de uma aprendizagem antiquada. Além disso, todos os professores, de modo geral, demonstraram certa insegurança ao falar sobre o trabalho com a leitura e escrita.

Em nossas conversas, percebemos neles uma frustração que refletia a minha própria experiência ao trabalhar com os Anos Iniciais. Isso ocorre porque o que nós, professores formados em Letras, esperamos das práticas de leitura é muito diferente do que os estudantes dessa faixa etária estão preparados para realizar. Essa discrepância pode gerar frustração tanto em relação à própria atuação docente quanto à formação profissional, já que é no cotidiano da prática pedagógica que o professor ressignifica sua formação e seus saberes docentes (Tardif, 2014; Galvão; Kawachi-Furlan, 2019; Paula, 2010).

Sobre o ensino das habilidades de leitura e escrita, o professor Arthur ressaltou que até mesmo a Secretaria da Educação reconhece que são habilidades que devem

ser priorizadas em anos posteriores, ficando então implícito que os professores devem focar no desenvolvimento da oralidade nessa faixa etária:

> *O terceiro ano* ***eles até pedem que a gente não trabalhe tanto leitura escrita****. É claro que a gente trabalha, porque eles já estão escrevendo, já estão lendo,* ***mas até a secretaria evita um pouco. Então o terceiro ano, por não ter tanta obrigatoriedade, acaba optando por outras estratégias****. [...] Então, às vezes, quando eu passo um conteúdo que tem que ser bem enxugado, bem curto, por mais que seja muito curto, dá ali cinco linhas só de, às vezes, nome de cor, mais a tradução.* (Professor 16 – Arthur em entrevista) [grifos nossos]

Na transcrição acima, grifamos trechos que exemplificam o que foi escrito no parágrafo anterior acerca das direções dadas pela Secretaria de Educação. Entretanto, percebemos no trecho *É claro que a gente trabalha* uma preocupação em deixar claro que apesar das orientações da Secretaria e do Currículo da Rede Municipal de Ensino (Joinville, 2022) em priorizar o ensino da oralidade, existe uma preocupação em desenvolver as habilidades de escrita e leitura e, portanto, incentivar uma apropriação global da Língua Inglesa, de modo a estimular uma formação crítica na qual os alunos possam utilizar a Língua Inglesa como uma forma de interagir com o mundo e com a sociedade ao seu redor. Percebemos também que os professores demonstraram preocupação em desenvolver uma base lexical com os estudantes, a fim de proporcionar experiências práticas com a língua, nas quais eles pudessem utilizar frases e palavras para descrever o seu entorno e comunicar-se com os colegas e o professor:

> *Normalmente, relacionar palavras em inglês as imagens. Completar frases com vocabulário ensinado. Atividades virtuais como formação de palavras e frases curtas*. (Professor 11 – questionário)

> *A gente começa a introduzir o verbo to be lá no quinto ano, né? Antes disso, não, são vocábulos, né? Então, são vocabulários distintos, e aí começa no terceiro, primeiro ensina uma palavrinha, mais uma, e daí vai juntando, a gente não vai falando que ah, isso daqui é o verbo, isso daqui é o adjetivo, isso daqui é... Simplesmente, primeiro ensina a cor, depois ensina o animal, ah, então vai colocar depois as duas coisas juntos, e depois os números aí vai juntando, então vai formando as frases, para dizerem quanto vão evoluindo até o final do ano, né?* (Professor 14 – Carlos, em entrevista)

Os excertos acima evidenciam o foco desses professores no desenvolvimento linguístico por meio do ensino de vocabulários e na formação de frases simples,

especialmente as que fazem parte do cotidiano dos estudantes em sala de aula. Essa abordagem incentiva os estudantes a utilizarem a língua para comunicarem-se com os colegas e com a professora, o que, conforme afirma Figueiredo (2019, p. 61), "[...] proporciona aos alunos oportunidades tanto de recepção de *input* quanto de produção de *output*". Ao incentivar os estudantes a interagirem com os colegas utilizando palavras ou frases em Língua Inglesa, o professor está possibilitando que sejam participantes ativos na coconstrução do conhecimento (Figueiredo, 2019). As práticas relatadas pelos professores confirmam essa perspectiva, destacando a valorização do conhecimento que os estudantes têm sobre o seu entorno:

> *Interpretação de texto e falar sobre si e o meio em Que vive*. (Professor 18 – questionário)

> *Utilizo a participação em jogos, trabalho com música cantando e tocando Ukulelê.* (Professor 9 – questionário)

Além disso, ganharam destaque a utilização de jogos, músicas e atividades que exploram primeiro o autoconhecimento e o reconhecimento do mundo ao seu redor, ampliando assim "[...] a percepção de si e da sociedade e a compreender melhor os contextos que a cercam" (Santos; Tonelli, 2021, p. 240). Sendo assim, os estudantes dos Anos Iniciais têm a oportunidade de aproximar essa língua estrangeira de si, utilizando-a no seu cotidiano e tirando-a daquele lugar de algo que 'vem de fora' ou que é muito distante das suas realidades. Ao interagirem com os colegas e utilizar a língua para se referir a objetos que estão presentes naquele contexto, a Língua Inglesa adquire um caráter mais material, mais concreto, o que é muito importante para essa fase do desenvolvimento das crianças, na qual a interação com o meio e com os professores/colegas é essencial para o desenvolvimento da linguagem (Figueiredo, 2019).

A preocupação em utilizar recursos visuais escritos e imagéticos também apareceu em outros relatos, ficando evidente a crença desses professores acerca da importância dos jogos e atividades lúdicas para os Anos Iniciais. Autores como Santos (2005, 2009, 2010), Tonelli e Seccato (2022), Vilkevicius e Braweman-Albini (2020) entre outros, enfatizam a importância do conhecimento do professor acerca das diferenças de aprendizado e características particulares de estudantes dos Anos Iniciais e finais, reconhecendo a importância de valorizar as diversas formas de expressão e de brincar das crianças, priorizando assim um ensino que seja divertido

e significativo para elas, como preconizam os documentos oficiais (Joinville, 2022; Santa Catarina, 2019; Brasil, 2017).

Atividades de escrita que envolvem o preenchimento de lacunas e compreensão de elementos importantes do texto também foram mencionados como estratégias que os professores utilizam com os Anos Iniciais:

> *Primeiro, captação da ideia geral do texto, depois de elementos específicos. Iniciar com escrita de pequenos textos.* (Professor 3 - questionário)

> *Atividades impressas para que os alunos completem as lacunas e produção textual.* (Professor 4 – questionário)

Os professores 3 e 4 atuam com todas as turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, incluindo o terceiro ano, que são os estudantes mais novos a ter contato com a Língua Inglesa, e que consequentemente precisam de mais cuidado com relação às atividades relacionadas à escrita e leitura propostas a eles, pois ainda não conseguem produzir redações ou navegar por gêneros discursivos mais complexos. Portanto, percebe-se nas respostas dos professores o aparecimento de atividades mais relacionadas à decodificação da língua e compreensão de estruturas sintáticas, como é o caso das atividades de *completar lacunas* e de identificar *elementos específicos* dentro do texto.

Percebemos uma diferença nas respostas dos professores que atuam exclusivamente com turmas de 5º ano, nas quais se evidencia o uso de atividades voltadas à interpretação de textos e à produção escrita de parágrafos. Nota-se, também, uma ênfase maior no desenvolvimento de propostas que os alunos possam realizar de forma autônoma, como ilustram os seguintes trechos extraídos dos questionários:

> *Exercícios orais e escritos de compreensão textual; leitura compartilhada em voz alta; provas escritas; exercícios virtuais; relação de texto escrito e imagens; preenchimento de fichas solicitando informações específicas* (Professor 1 – questionário)

> *Parágrafos e textos curtos. Trabalhar a escrita. Ler com os alunos e depois eles sozinhos em grupo e individual. Reincidir para melhor aprendizado e memorização, reescrever o texto. Entre outros.* (Professor 7 – questionário)

É possível inferir que, nessa faixa etária, os estudantes já estejam mais confiantes para realizar as atividades sem a presença constante de colegas ou

professores. Por isso, é fundamental que desenvolvam autonomia, pois, no ano seguinte, ingressarão no Ensino Fundamental – Anos Finais, onde a dinâmica escolar é diferente e exige maior independência.

Percebemos que os professores se preocupam em trabalhar com gêneros discursivos e realizar atividades que permitam aos alunos conhecerem a língua de forma contextualizada, que é o que preconiza o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019, p. 307-308):

> Os docentes, independentemente da etapa, ao planejarem as aulas, precisam pensar em como desenvolver a interação na e pela língua de forma contextualizada, lúdica e com intencionalidade pedagógica. Nesse mesmo viés didático-pedagógico, os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – devem considerar os modos de planejar e de desenvolver os conceitos por meio do lúdico e de gêneros discursivos – sejam orais ou escritos –, contemplando diferentes estratégias de uma educação para todos.

É importante frisar que as práticas pedagógicas estão intimamente ligadas à formação desses professores, afinal, é ela que fornece os saberes necessários para que esse professor consiga planejar estratégias que sejam efetivas com os estudantes. Essa relação ficou evidenciada pela fala do professor João ao ser questionado acerca de sua especialização em Metodologias de Ensino da Língua Inglesa:

> *Eu tive uma, umas práticas com isso, sim. Eu lembro que, principalmente na questão de criar jogos lúdicos, novas metodologias, é. Juntar alunos em sala, mudar, né, o layout da sala, tive umas coisinhas assim, tanto é que hoje, não faço mais minha sala tudo juntinha, assim né*[22]*. Eu faço sempre quartetos.* (Professor 13 – João, em entrevista)

Ao se referir à organização da sala, o professor relatou com bastante satisfação que, graças aos aprendizados adquiridos em sua especialização, passou a organizar os estudantes em quartetos, em vez de mantê-los dispostos em fileiras. Essa mudança na organização do ambiente proporciona mais oportunidades de interação entre os estudantes e colaboração na realização de atividades.

[22] Nesse momento, o professor utilizou um gesto para indicar que por “juntinha” ele quis dizer que não mantinha os estudantes organizados em fileiras.

Para além do valor metodológico dessa estratégia, gostaríamos de destacar o impacto que a formação continuada desse professor teve na utilização dessa estratégia, enfatizando, assim, o papel da formação docente e dos saberes nela construídos no fazer pedagógico e na forma como os professores percebem e atribuem sentido às suas práticas. Esse relato evidencia como os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória profissional podem influenciar diretamente a construção de ambientes mais colaborativos para o ensino de línguas.

Tendo em vista a relevância da formação no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, a seguir, discutiremos com mais profundidade como os professores compreendem o papel de suas formações inicial e continuada em suas práticas, bem como os sentidos atribuídos a essas experiências ao longo de suas trajetórias profissionais.

4.2 Formação: inicial e continuada

A formação de um professor é essencial na sua concepção de ensino, aprendizagem, e dos saberes que ele utilizará, ou não, no decorrer de sua carreira docente (Tardif, 2014). Além disso, como entendemos a linguagem como prática social, o papel do professor como mediador dessas práticas sociais em sala de aula torna-se essencial para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, como afirmam Santos e Tonelli (2021, p. 241):

> Chamamos a atenção ainda para a importância do professor de LAC, [Línguas Adicionais para Crianças] visto ser um mediador, não só do processo de ensino e aprendizagem de outra língua – o que por si só é um desafio – mas também ser quem possibilita que o aluno elabore a sua própria linguagem, inserindo-se em práticas comunicativas que lhe façam sentido [...]

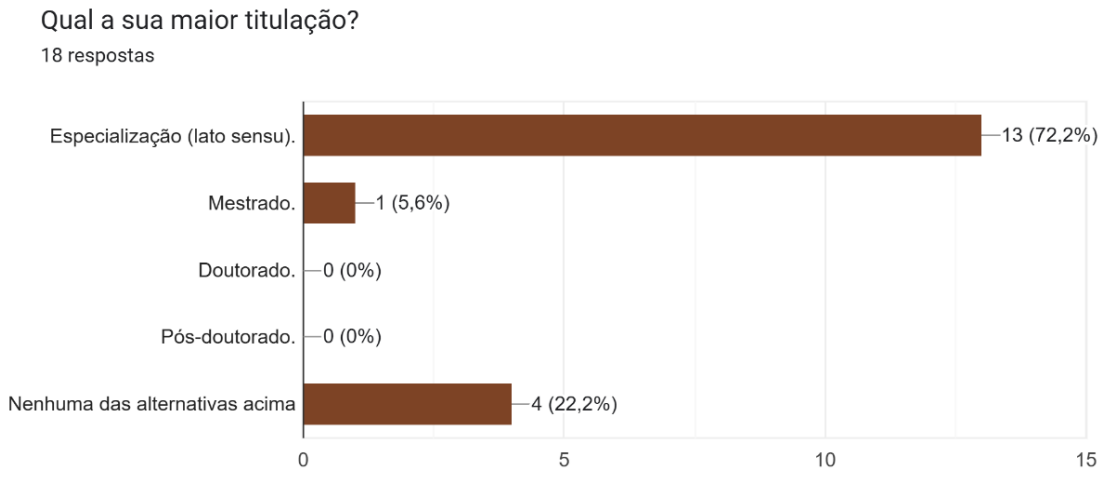
Sendo assim, acreditamos ser vital refletir sobre as percepções desses professores acerca de suas formações e como essas percepções foram/são afetadas pelo seu cotidiano docente e suas experiências ao atuarem no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para iniciar nossas reflexões nesse quesito, questionamos os professores acerca de sua formação inicial: quase todos afirmaram ser formados em Licenciatura em Letras. Entretanto, duas respostas chamaram nossa atenção por sua peculiaridade: o Professor 6 respondeu que é formado em *Licenciatura em Ciências*

Biológicas/ Pós em Neuropsicopedagogia e psicanálise clínica e o Professor 8 afirmou ser formado em *Psicopedagogia Clínica e Institucional e Metodologia de Língua Estrangeira inglês e Língua Portuguesa.* O primeiro professor é um dos que afirmou atuar no EF Anos Finais e no Ensino Médio, e atua ou já atuou na Educação Infantil. O professor que é formado em Psicopedagogia Clínica também atua nos Anos Finais e Educação Infantil, embora não tenha trabalhado com o Ensino Médio.

Quando questionados acerca de sua formação continuada, percebemos que a maioria dos professores que participaram desta pesquisa possui algum tipo de especialização, como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Titulação



Fonte: Autoras (2024), com base nos dados do questionário

Ao analisar as respostas individualmente, percebemos que os professores que marcaram a última alternativa, ou seja, não possuem nenhuma especialização, atuam na Educação básica há menos de 3 anos, sendo que dois desses professores atuam há apenas 1 ano. Pode-se inferir que sejam formados há pouco tempo, o que explica porque eles ainda não possuem nenhum tipo de especialização, haja vista que concluíram sua formação inicial recentemente.

Quando olhamos para o número de professores que possuem especialização, é notável que ele é bastante expressivo, o que demonstra que os professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino buscam a formação continuada, como preconizam diversos autores sobre a formação dos professores. É interessante

ressaltar que vários professores relataram a importância dos cursos e das especializações ofertadas pela Secretaria de Educação tanto no questionário quanto nas entrevistas:

> *Todo mês é ofertada pelo Município a qual sou professora efetiva desde 2010* (Professor 2, no questionário)

> *O que agora tá inovando e tá muito bom, nós temos formação uma vez por mês em inglês pelo município. E nessa formação, a gente tá aprendendo muita coisa pela leitura, como atingir o aluno. Então, agora, eu estou me sentindo realmente capacitada para enfrentar uma situação dessa. E são formações mensais, né? Assim, tudo que você possa imaginar. Leitura, como fazer um livrinho com eles, como interpretar. Tá tendo, tá sendo muito proveitoso.* (Professor 15 - Lucas em entrevista)

Podemos perceber pelas falas dos professores que essas formações continuadas são importantes para suas práticas pedagógicas e até mesmo para lhes dar segurança na hora de trabalhar com estudantes para os quais sua formação inicial não os preparou, o que fica bastante evidente quando Lucas afirma: *Então, agora, eu estou me sentindo* ***realmente*** *capacitado [...]* [grifo nosso]. A ênfase dada pelo professor na palavra *realmente* deixa implícito que, embora atue no ensino de Língua Inglesa há 34 anos, antes ele não se sentia completamente capacitado para atuar em turmas dos Anos Iniciais. Isso confirma o que já foi explicitado por Tardif (2014) de que o ensino, mesmo que de uma mesma matéria, muda conforme a faixa etária na qual o professor está atuando. E, também, corrobora com a ideia defendida por Vilkevicius e Braweman-Albini (2020) de que o ensino de Língua Inglesa para crianças (LIC) exige uma formação específica e é muito diferente do ensino de alunos nos Anos Finais.

Além disso, é importante ressaltar que imbuir esses profissionais de confiança é essencial para a formação da sua identidade como professores de Língua dos Anos Iniciais, empoderar suas práticas e ajudá-los a construir uma percepção positiva acerca de si mesmos e das práticas docentes que permeiam sua vida profissional.

Nota-se pela fala de Lucas que essas formações são particularmente interessantes por apresentarem estratégias de ensino, como evidenciado na frase *como fazer um livrinho com eles*, o que contrasta com outra fala que também apareceu durante as entrevistas, de que o ensino na universidade é muito ‘teórico’, como evidenciado pelo professor João sobre sua formação inicial:

> *É, foi bem difícil, não tinha controle de turma, nem nada, né? Porque a faculdade acaba ficando em teoria, né? Porque eu percebi que a prática lá no dia a dia é bem diferente. Eu fui aprendendo sozinho, para ser bem sincero. De lá pra cá, eu terminei a faculdade de Letras português inglês. Eu me especializei também. Fiz Metodologia do Ensino da Língua Inglesa. Mas eu vou dizer uma coisa: a teoria não foi o que me ajudou a dar aula, quer dizer, me ajudou a ter confiança para saber que estou falando, né? Mas a gente sabe que no dia a dia é diferente, justamente, porque, a faculdade prepara para o teu conteúdo, porque você vai dar aula, né?* (Professor 13 – João, em entrevista)

Percebemos aqui que essas estratégias de ensino e de manejo de turma são algumas das dificuldades relatadas pelos professores ao lidar com os alunos, especialmente no que diz respeito às turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Pelas conversas que tive com os professores, pude perceber que muito da inquietação deles vinha do mesmo problema que eu enfrentei ao trabalhar com alunos das séries iniciais: não houve suporte teórico para trabalhar com estudantes em fase de alfabetização. E sem o suporte teórico, torna-se muito difícil criar estratégias ou desenvolver práticas que sejam efetivas com uma faixa etária sobre a qual estudamos tão pouco.

Em seu estudo, Mayer (2020) destacou a importância que algumas das professoras entrevistadas deram à ludicidade das aulas, especialmente no que se refere às aulas com alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais. A autora relacionou tais falas também ao fato de que as professoras que ela entrevistou não terem formação para trabalhar com crianças. Portanto, acreditamos que a crença de que ‘aprende-se brincando’ pode servir como um norte para esses professores que tiveram pouco ou nenhum contato com teorias sobre o ensino de Língua Inglesa para crianças.

Torna-se imperativo trazer minha própria experiência neste momento, haja vista que me encontrei no mesmo lugar que os professores entrevistados tanto por mim quanto por Mayer (2020). Creio que ao deparar-se com turmas para as quais não nos sentimos preparados, torna-se quase impossível não nos remetermos a sensos comuns ou até mesmo memórias distantes de nossas próprias experiências como estudantes, afinal, como afirma Tardif (2014, p. 20),

> Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos [...]. Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a

> adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício do professor, bem como sobre o que é ser aluno.

Podemos inferir, portanto, que muito dessa experiência é o que acaba guiando esses professores quando se deparam com turmas dos Anos Iniciais. Essas experiências são cruciais na constituição dos saberes (Tardif, 2014) desses professores, assim como de sua própria identidade, que se metamorfoseia no decorrer de sua carreira e em suas interações com o ambiente de trabalho (Correa, Abreu, Oliveira, 2017).

Nota-se também que a falta desse suporte parece causar uma ideia de solidão em alguns professores, como na fala transcrita acima, na qual João afirma: *Eu fui aprendendo sozinho*. Percebemos que esse sentimento permeou as frases de diversos professores no decorrer das entrevistas, especialmente quando conversávamos sobre a experiência de iniciar sua vida docente nos Anos Iniciais.

Tardif (2014) enfatiza a importância do início da carreira do professor na consolidação do conhecimento adquirido durante sua formação inicial e, também, na maneira como ele irá enxergar essa formação:

> O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. (Tardif, 2014, p. 86)

A importância da formação inicial ao trabalhar com turmas dos Anos Iniciais torna-se ainda mais evidente quando analisamos a entrevista do Professor 16, que atuava como professor de Educação Física antes de formar-se em Letras – Inglês. Em sua fala, ele deixa claro que sua adaptação aos alunos mais novos se tornou mais fácil graças a essa formação na Educação Física e sua experiência prévia com estudantes dessa faixa etária:

> *É, até que, pra essa transição do inglês, eu não tive esse problema pelo fato de eu já trabalhar com os primeiros anos em Educação Física, que ainda são mais novos ainda, né, eles têm seis anos. Então, eu já estava acostumado meio que aquele perfil. Então, quando eu caí ali no terceiro ao quinto, o choque foi bem menor, por eu já tá envolvido ali, já tá acostumado.* (Professor 16 – Arthur, em entrevista)

Em sua entrevista, o professor Arthur mostrou-se mais tranquilo quanto ao choque inicial de atuar em turmas dos Anos Iniciais em comparação aos outros professores. Podemos inferir pela sua fala que isso se deu graças a sua formação em Educação Física e consequente atuação nessas turmas devido a isso.

No questionário, na pergunta 'Você sente que a conclusão da graduação lhe proporcionou a preparação adequada para trabalhar com o ensino de leitura e escrita para crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais?' também trouxe luz sobre a visão dos professores sobre sua formação inicial, pois apenas 4 professores afirmaram que se sentiam preparados, enquanto 7 afirmaram sentirem-se um pouco preparados e 7 que não se sentiam preparados. Nenhum professor escolheu a opção de sentir-se muito preparado:

> *[...] na verdade, o que ajudou é a sala de aula, é a prática, né? É você entrar na sala, você vê como é a tua* ***clientela*** *[grifo nosso]. Nos anos iniciais, está tendo um projeto muito legal agora no município, que eles estão tendo muito mais leitura do que antes. É fundamental. Então, assim, estão sendo feitos testes de leitura. Então, eu te falo, o que eu aprendi na faculdade foi válido, foi maravilhoso, mas o dia a dia na sala de aula, principalmente na prática de leitura... Eu já dei aula na ****** *para os pequenos. Eu peguei de leitura lá do segundo aninho em diante [...]. E, realmente, é o dia a dia, viu? Você vai criando estratégias que você vê que atinge o teu aluno na leitura, né.* (Lucas - entrevista)

No excerto acima, vemos novamente a afirmação de que é na prática, na interação com os alunos e com o ambiente de trabalho que os professores sentem que aprendem sobre o saber-ensinar (Tardif, 2014), que está em constante construção, em uma relação dialógica entre os saberes práticos, teóricos e a vivência desses professores.

Gostaríamos de chamar a atenção para o uso da palavra "clientela" pelo professor Lucas, termo esse que não foi utilizado pelos outros professores em suas entrevistas. Curiosamente, esse professor atuou por muitos anos em escolas particulares, nas quais esse caráter mercadológico do ensino torna-se mais acentuado. Em seu estudo, Mayer (2020) também averiguou que as professoras entrevistadas demonstravam preocupação com os "resultados" devido a esse caráter mercadológico, no qual está inserida a ideia de que, ao se pagar por algo, deve-se ter um retorno, que nesse caso seria a aquisição de uma segunda língua pelos estudantes.

Embora faça parte de um contexto muito diferente – o estudo de Mayer (2020) trata-se de uma pesquisa em uma escola bilíngue – o uso da palavra “clientela”, especialmente por um professor que afirmou ter trabalhado em diversas escolas consideradas de elite em Joinville, chamou-nos a atenção por remeter-nos à ideia do ensino como um produto, um bem a ser adquirido e no qual os pais investem dinheiro e, portanto, exigem resultados.

Essa exigência parece criar nos professores um sentido de urgência para que busquem cada vez mais estratégias de ensino que ‘surtam efeito’ o mais rápido possível. Cria-se, assim, uma crença de que a universidade é um local onde os professores serão ‘treinados’ para executar as melhores estratégias e, portanto, serem mais ‘eficientes’ na sua profissão. Segundo Tardif (2014, p.22), “A organização escolar foi idealizada a partir das organizações industriais [...] e o ensino, como uma forma de trabalho técnico susceptível de ser racionalizado por meio de abordagens técnico-industriais típicas [...]”. Entendemos que essa lógica mercantil impõe à escola e aos professores um dever que se assemelha, em essência, mais à produção do que à educação.

Entretanto, a universidade é um espaço de formação acadêmica, no qual os professores têm um primeiro contato com teorias de ensino, ciência, e o pensar na educação de forma crítica e reflexiva. O ambiente acadêmico, frequentemente, suscita mais questionamentos do que respostas, o que pode não ser compreendido por todos que ingressam na universidade e, certamente, não fornece o que a lógica mercantil espera: resultados rápidos.

Essa perspectiva apareceu em diversas falas dos professores, que relataram não terem encontrado na universidade o suporte necessário para suas práticas docentes, apontando uma distância significativa entre o ambiente acadêmico e a realidade das escolas de educação básica. Entre os relatos, destacamos a fala do professor João:

> *A Teoria não foi o que me ajudou a dar aula, quer dizer, me ajudou a ter confiança para saber que estou falando, né? Mas a gente sabe que no dia a dia é diferente, justamente porque a faculdade prepara para o teu conteúdo, porque você vai dar aula, né?* (Professor 13 – João, em entrevista)

No excerto acima, observa-se o uso do termo ‘teoria’ como sinônimo de ‘conteúdo’, ou seja, compreendido como um conjunto de saberes técnicos específicos

da disciplina em questão (neste caso, a Língua Inglesa). No entanto, é relevante retomar o conceito de Freire (1987), segundo o qual a práxis implica um processo crítico-reflexivo articulado à prática. Para que a educação seja verdadeiramente libertadora, teoria e prática devem caminhar juntas, sempre em diálogo com a realidade dos estudantes.

Em seguida, o professor João mencionou que também cursou três semestres de Psicologia. Segundo ele, esse conhecimento contribuiu significativamente para sua atuação em sala de aula, auxiliando-o a desenvolver maior controle sobre a turma e a compreender melhor os comportamentos das crianças no ambiente escolar:

> *Eu cheguei a estudar Psicologia, eu não terminei, eu fiz um ano e meio. O que mais me ajudou na verdade dar aula depois para fazer esse um ano e meio de Psicologia. Sim, eu estava dando aula, enquanto eu fazia faculdade, eu lembro que eu pedi a dica sobre. E realmente foi o que me ajudou a mudar bastante. É, eu acho que é interessante assim tivesse em parte da grade de Letras psicologia, porque meu Deus do céu, ajuda bastante*. (Professor 13 – João, em entrevista)

Em seu relato, o professor evidenciou os desafios que enfrentou ao se deparar com uma turma de estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais no que se refere aos comportamentos das crianças. Ficou evidente que sua frustração com sua formação inicial em Letras veio dessa experiência, de sentir que não estava preparado para lidar e entender aqueles estudantes. E embora João tenha feito especialização em Metodologias de Ensino da Língua Inglesa, ficou evidente que essa experiência no curso de Psicologia foi o que forneceu a ele as estratégias para lidar com os comportamentos e desafios que advêm do trabalho com crianças, que é uma realidade muitas vezes não explorada pelos cursos de Licenciatura em Letras.

Outros professores relataram experiências semelhantes, nas quais alegaram haver um distanciamento entre os saberes que são ensinados dentro da universidade e a realidade que eles encontraram ao iniciar sua vida docente:

> *O que eu vejo assim, né, o pessoal que sai formado de Letras, tudo, ainda não sai com todo o conhecimento que precisaria ter, né? Infelizmente. E é o dia a dia que vai te levar ao como você vai chegar no teu aluno, através das estratégias de leitura. É fundamental. Você tem que tornar a leitura prazerosa para o teu aluno e não um sacrifício, né?* (Professor 15 – Lucas, em entrevista)

> *Então, tudo que foi aprendido foi fora da faculdade. Tudo que fui buscar, né, de cursos e aprendizados foi fora de lá. E aí, indo para a sala de aula, então, eu atuei algum tempo atrás juntamente com o meu trabalho, que eu consegui, né, atuar nas duas áreas*. [Carlos trabalhava em um banco, na área comercial, antes de ingressar na docência] (Professor 14 – Carlos, em entrevista).

Fica evidente no relato do professor Carlos um exagero quando afirma que *tudo* que ele aprendeu foi fora do ambiente universitário, relegando aos saberes da sua formação inicial um lugar de inutilidade, como se a universidade fornecesse o diploma necessário para atuar na área, mas não os saberes que embasarão essa atuação.

Em nossa conversa, ficou evidente que essa crença decorre, principalmente, da falta de uma base sólida para atuar nos Anos Iniciais. O professor relatou que, embora o estágio realizado durante a graduação tenha sido útil para sua atuação nos Anos Finais, ao iniciar sua prática nos Anos Iniciais, ele não encontrou amparo nos saberes adquiridos durante a formação acadêmica. Tardif (2014) ressalta que os professores julgam sua formação universitária a partir de suas experiências, especialmente nos Anos Iniciais de sua atuação na educação. Portanto, compreendemos que os desafios encontrados ao lidar com turmas dos Anos Iniciais moldaram a visão que esse professor tem de sua formação inicial, afinal, como afirma Tardif (2014, p. 53)

> [...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Entendemos que houve um sufocamento dos saberes adquiridos em sua formação inicial pelos desafios encontrados em sala de aula, incutindo no professor a ideia de que apenas os saberes experienciais foram realmente úteis em seu fazer pedagógico. No entanto, esse apagamento da visão sobre sua formação inicial não apaga o fato de que, muitas vezes, foram justamente os conhecimentos adquiridos no meio acadêmico que o ajudaram a desenvolver estratégias para superar tais desafios.

Esse padrão de desvalorização dos saberes adquiridos na formação inicial em detrimento do saber experiencial foi identificado nas falas de vários participantes. Entre esses professores, havia um sentimento de frustração com relação a sua formação inicial, principalmente no que tange o manejo de sala e o preparo para lidar

com os desafios que estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais apresentam. Os saberes experenciais são muito valorizados pelos professores, o que fica evidente pela frequência com que eles relataram que aprenderam a lidar com as turmas para as quais lecionavam principalmente quando passaram a atuar em salas de aula. O único professor que afirmou não ter sentido esse desconforto ao atuar com os Anos Iniciais foi o professor Arthur que, como já visto em trecho transcrito na página 72 desta dissertação, afirmou que sua experiência como professor de Educação Física o ajudou a já 'saber lidar' com essa faixa etária.

Essa tendência a desvalorizar sua formação inicial foi também descrita por Tardif (2014) em seu livro 'Saberes docentes e formação profissional', no qual ele defende que existe um distanciamento entre os professores e os saberes relacionados a sua profissão:

> Além de não controlarem nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação (universidades e escolas normais). Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que **aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional**, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (Tardif, 2014, p. 41) [grifo nosso]

Seria essa percepção descrita pelos professores resultado do distanciamento dos saberes relacionados à sua profissão? Afinal, embora tenham se formado como professores de Língua Inglesa, acabam atuando em um nível de ensino para o qual não se sentiam devidamente preparados e, portanto, precisaram recorrer aos seus saberes experienciais (Tardif, 2014) para guiar suas estratégias pedagógicas. Todavia, como visto no trecho grifado acima, há uma crença de que é a formação inicial que deve fornecer os conhecimentos necessários para a atuação em sala de aula, pois é ela que detém os saberes legítimos e essenciais à vida profissional desses docentes. Essa crença parece convergir com a própria ideia da educação como forma de produção, na qual os 'produtos' são os próprios estudantes, que devem adquirir um conjunto de métodos e conhecimentos considerados 'úteis' para suas vidas

profissionais a fim de tornarem-se profissionais e cidadãos ‘competentes’, nos moldes da Educação Bancária criticada por Freire (1987).

Percebemos que há, entre os professores, a sensação de que a formação inicial não os preparou suficientemente para a atuação em sala de aula, especialmente no que tange ao trabalho com turmas dos Anos Iniciais. Essa percepção torna-se ainda mais evidente quando comparamos os relatos dos professores João, Carlos e Lucas ao do professor Arthur, cuja formação em Educação Física — área que prepara seus estudantes para atuar com turmas dos Anos Iniciais — lhe proporcionou maior segurança.

Tendo em vista essa perspectiva sobre a formação desses docentes, seus saberes e as particularidades do ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais, analisaremos, na seção seguinte, os desafios enfrentados por esses professores no exercício da docência, bem como a forma como o cenário até aqui apresentado se desdobra na vivência desses profissionais e, consequentemente, na de seus estudantes.

4.3 Desafios

Um desafio pode ser caracterizado como um obstáculo a ser superado, algo que exige esforço e estratégia. Na literatura, desafios promovem o desenvolvimento dos personagens e da trama; no contexto educacional, os desafios moldam a prática docente. Aqui, analisaremos as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano escolar, que os levam a recalcular suas ações, repensar estratégias e, às vezes, até questionar seus caminhos. Entretanto, não há dúvida de que esses profissionais encaram tais desafios como verdadeiros *heróis de romance*: como oportunidades de crescimento e aprimoramento.

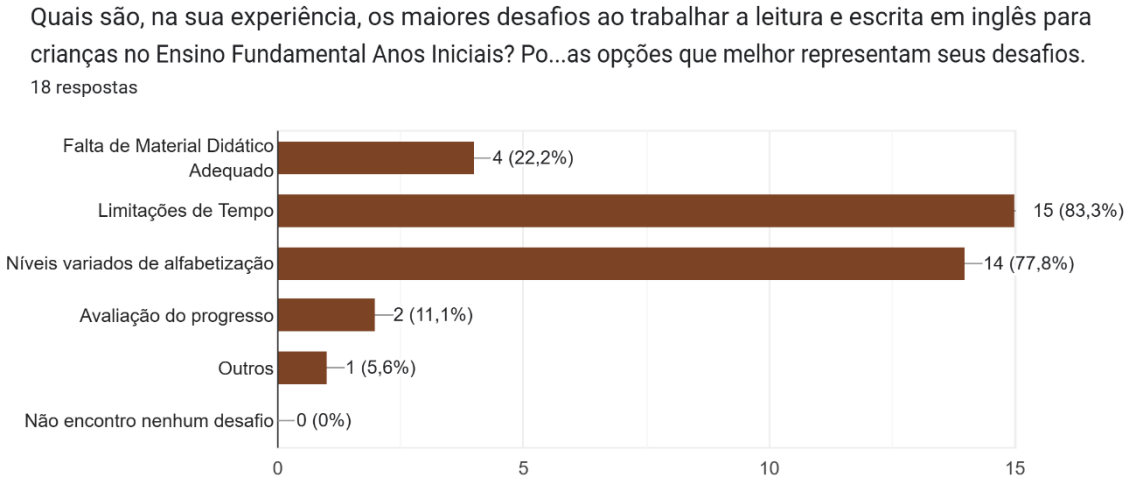
Ao analisarmos as respostas dos professores, percebemos que alguns aspectos foram recorrentes e quase unânimes. Por isso, decidimos organizá-los em duas categorias para facilitar a compreensão dos dados: ‘a falta de tempo’ e ‘os recursos + alfabetização’. Essas categorias são apresentadas e analisadas a seguir, seguidas pelas considerações finais, que encerram esta dissertação.

4.3.1. O tempo

Dentre os desafios mais recorrentes entre os participantes desta pesquisa, destaca-se o tempo, ou melhor dizendo, a falta dele. No questionário, ao responder à pergunta sobre os maiores desafios ao trabalhar com a leitura e escrita, 15 professores assinalaram que a limitação de tempo era um dos principais desafios ao lecionar para os Anos Iniciais. Além disso, durante as entrevistas os professores também mencionaram a pouca disponibilidade de aulas como um dos maiores desafios para que eles pudessem desenvolver suas práticas pedagógicas da maneira que gostariam.

Na pergunta que gerou o gráfico abaixo, os professores poderiam selecionar todas as opções que achassem pertinentes, de modo que a soma de votos não equivale ao número de participantes desta pesquisa.

Gráfico 3: Desafios ao trabalhar a leitura e escrita



Fonte: As autoras (2024), com base nos dados do questionário

Os professores tiveram a oportunidade de acrescentar comentários a essa pergunta e foram incentivados a fazê-lo caso selecionassem a opção ‘outros’. O docente que escolheu essa alternativa fez a seguinte observação:

> *Carga horária do professor de Anos Iniciais: precisa trabalhar com muitas turmas para fechar 40h*. (Professor 5 – questionário; em complemento à pergunta anterior)

Percebemos que a questão das aulas reservadas para o ensino da Língua Inglesa caracteriza um grande desafio para esses professores, tanto pelo que as

poucas aulas representam para o processo de ensino-aprendizagem quanto para o bem-estar desse profissional que muitas vezes precisa trabalhar em mais de uma escola para conseguir fechar uma carga horária que lhe proporcione condições confortáveis e estabilidade:

> *[...] eu trabalho em três escolas hoje, né? Na língua inglesa, porque por conta da pouca carga horária, uma aulinha só por semana, no Fundamental 1, pouquíssimo para nós, né? Então, é, para que feche a carga horária, né? E acaba tendo mais de uma escola para fechar. (Professor 14 – Carlos, em entrevista)*

Na fala acima, torna-se evidente que, além de impactar a prática docente, a baixa carga horária afeta também a vida pessoal e financeira dos professores. Afinal, é importante lembrar que estamos inseridos em uma sociedade capitalista, na qual o dinheiro é essencial para garantir o acesso a necessidades básicas, como alimentação e moradia. No entanto, não se trata apenas disso: estabilidade financeira e tempo são fatores fundamentais para que esses profissionais possam desfrutar de uma vida confortável, frequentar museus, consumir arte e investir em cursos de aperfeiçoamento profissional. Essas atividades, além de proporcionarem qualidade de vida, contribuem para o enriquecimento de sua prática docente. Dessa forma, fica claro que a necessidade de atuar em múltiplas instituições prejudica não apenas o bem-estar desses docentes, mas também sua experiência profissional, impactando diretamente sua percepção sobre a formação e a atuação em sala de aula.

Os impactos da baixa carga horária no Ensino Fundamental Anos Iniciais tornam-se ainda mais evidentes quando analisamos o relato do professor Arthur. Ele iniciou sua trajetória docente nos Anos Finais, onde a disciplina de Língua Inglesa conta com duas aulas semanais. No entanto, ao ser aprovado em concurso público para professor de Língua Inglesa, deparou-se com desafios decorrentes da carga horária reduzida nos Anos Iniciais, além das especificidades desse nível de ensino, que dificultam o planejamento dos docentes:

> *E agora que eu passei no concurso, eu caí do fundamental I, que é do terceiro ao quinto ano, eu percebi que ali é o problema, porque eles começam com uma aula só por semana. Então, o terceiro ao quinto, ele tem uma aula só. Então, ali é o principal problema. Ter uma aula.... Porque você chega na sala, os cadernos deles ficam na escola. Então, eles precisam, primeiro, pegar o caderno [...].* (Professor 16 – Arthur, em entrevista)

Percebemos que, além da diferença na carga horária entre os Anos Finais e os Anos Iniciais, há também variações significativas no tempo dos alunos — seja em relação ao ritmo de aprendizagem, seja ao tempo de concentração. Esses fatores, quando somados à baixa carga horária destinada ao ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais, impõem desafios importantes aos professores que atuam nesse segmento do Ensino Fundamental, como pode ser observado no excerto a seguir:

> *Acho que o maior de todos é entender e saber lidar com a empolgação para aprender (eles têm uma vontade enorme) mas também saber organizar as aulas de acordo com o tempo deles - as crianças têm um tempo diferente de aprender comparando-se aos adolescentes do Fundamental anos finais. Ter paciência com eles também é desafiador* (Professor 1 - questionário)

Quando os professores mencionam a questão do tempo, percebemos que há outras camadas atreladas a esse desafio. Não se trata apenas da falta de tempo para o desenvolvimento de atividades com os estudantes, mas também do próprio tempo dos alunos: o tempo de aprendizagem, o tempo de concentração, o tempo de amadurecimento. Tudo isso resulta em desafios diários que afetam as práticas pedagógicas desses professores, e que culminam no encurtamento do já escasso tempo (dessa vez, o do relógio) que dispõem com esses alunos. Se o tempo escasso já representa um obstáculo por si só, quando pensamos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, esse desafio se intensifica. Afinal, alfabetizar vai além de ensinar a decodificar letras: envolve acompanhar o ritmo singular de cada criança. Na próxima seção, voltamo-nos às percepções dos professores em relação à alfabetização e aos sentidos que esse processo assume no contexto do ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais.

4.3.2. Recursos + alfabetização

Nesta seção, apresentamos dois aspectos que também foram frequentemente mencionados nas entrevistas e no questionário: a falta de recursos e os diferentes níveis de alfabetização. Como discutido no capítulo sobre a formação dos professores de Língua Inglesa, o curso de Letras, em geral, não prepara esses profissionais para lidar com questões relacionadas ao processo de alfabetização, uma vez que seu foco

principal é o ensino de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nos quais, em tese, esse processo já está concluído.

Todavia, como veremos nesta seção da dissertação, esses professores precisam constantemente lidar com estudantes cujo processo de alfabetização ainda está em andamento — ou, em alguns casos, ainda é bastante inicial. Ao relatar os desafios enfrentados nos Anos Iniciais, especialmente no que se refere à baixa carga horária, o professor Arthur também os relaciona a dificuldades vinculadas à alfabetização, como observamos no excerto abaixo:

> *Porque você chega na sala, os cadernos deles ficam na escola. Então, eles precisam, primeiro, pegar o caderno. É uma orientação da Secretaria de Educação que a gente tem que fazer cabeçalho toda a aula. E, por exemplo, devagar. Então, assim, é uma série de problemas que vai crescendo quanto mais você vai trabalhando ali.* (Professor 16 – Arthur, em entrevista)

No excerto acima, percebemos que a exigência do cabeçalho em todas as aulas, conforme relatado pelo professor Arthur, reflete uma concepção de ensino da escrita centrada na repetição mecânica, desvinculada de contextos significativos de uso da linguagem. Essa prática pode ser compreendida como parte de uma abordagem que prioriza a memorização em detrimento da compreensão do uso social da escrita. De acordo com Soares (2020), é fundamental que as atividades de escrita na escola estejam inseridas em práticas sociais reais, promovendo o letramento dos alunos. O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), e o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (Joinville, 2022) também enfatizam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escrita como uma atividade comunicativa significativa, permitindo que os estudantes desenvolvam competências para participar efetivamente das práticas sociais letradas.

Quanto aos níveis de alfabetização, encontramos diferentes relatos dentro do questionário e das entrevistas, nos quais fica evidente que há uma certa inconsistência no entendimento dos professores quanto ao processo de alfabetização dos estudantes dos Anos Iniciais. Dentre os relatos abaixo, gostaríamos de chamar atenção para as diferentes maneiras como a questão do processo de alfabetização foi abordada:

> *Outro ponto é a **taxa de analfabetismo** dos alunos. Tenho 15 alunos analfabetos no terceiro ano atualmente. Se eles não sabem nem português, difícil trabalhar inglês fora da oralidade.* (Professor 13/João –questionário) [grifo nosso]
>
> *Trabalhar com estudantes que, muitas vezes **não sabem ler ou escrever em língua portuguesa.*** (Professor 11 – questionário) [grifo nosso]
>
> *Entender os níveis de **Alfabetização*** (Professor 8 – questionário) [grifo nosso]
>
> *Eu tenho 6 terceiros anos e dos 6 terceiros anos que eu tenho, deixa eu ver, eu posso dizer que tem uma média de **3 a 4 alunos analfabetos por sala**.* (Professor 16 – Arthur, em entrevista) [grifo nosso]
>
> *Há uma **inconsistência grande na alfabetização** dos alunos, o que dificulta o trabalho com a leitura e escrita. Apesar de boa parte dos meus alunos conseguirem **fazer cópia do quadro**, a escrita independente é difícil e a leitura também. Esses problemas se unem ao fato de ter apenas uma aula de LI por semana, impedindo uma evolução melhor e acompanhamento mais próximo.* (Professor 17 - questionário) [grifo nosso]

Os relatos acima revelam um pouco da problemática que circunda o tema da alfabetização para esses professores que, como já discutido anteriormente nesta dissertação, não tem sua formação voltada para a alfabetização desses estudantes. Portanto, pode-se questionar o que esses professores entendem por estudantes ‘analfabetos’; afinal, é importante lembrar que no terceiro ano esses estudantes ainda estão consolidando seu processo de alfabetização, e, portanto, espera-se que haja um certo distanciamento da escrita padrão.

Fica evidente um certo grau de insatisfação na fala do professor João, ao afirmar: *Se eles não sabem nem português, difícil trabalhar inglês fora da oralidade*. Embora o próprio Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville preconize o foco na oralidade nos primeiros anos de ensino de Língua Inglesa, é importante lembrar que esses profissionais são formados em Letras e, portanto, carregam consigo as marcas dos saberes adquiridos em sua formação inicial, na qual a escrita ocupa um papel importante na aquisição linguística. Assim, não surpreende que a dificuldade em trabalhar com a escrita gere desconforto aos professores, uma vez que a realidade encontrada em sala de aula muitas vezes não condiz com as crenças construídas durante a formação inicial — o que pode levar a uma sensação de frustração consigo

mesmos, com a própria formação e com o contexto em que atuam (Tardif, 2014; Santos, 2005, 2009; Lima; Neto, 2019).

Ao relatar que boa parte dos alunos consegue *fazer cópia do quadro*, mas não escrever textos de forma autônoma, o Professor 17 evidencia o que foi discutido anteriormente: a questão da alfabetização — e de como se dá seu processo — ainda permanece envolta em uma penumbra que dificulta a compreensão, por parte desses professores, acerca da aprendizagem de seus alunos. Afinal, como um professor pode avaliar o processo de aquisição de uma segunda língua, se seus alunos ainda estão consolidando a alfabetização em sua língua materna — um processo que ele próprio não compreende completamente? (Lima; Neto, 2019).

A importância dessa formação inicial torna-se mais evidente ao analisarmos a resposta do Professor 8, que trouxe o termo *níveis de alfabetização* ao relatar seus desafios no ensino dos Anos Iniciais, e que alegou ter como formação inicial Psicopedagogia Clínica e Institucional. Ao utilizar o termo *níveis de alfabetização*, esse professor demonstra compreender que se trata de um processo cuja consolidação dá-se ainda durante o período em que esse professor de Língua Inglesa atuará com esse estudante. Por isso, acreditamos ser temeroso classificar estudantes que estejam no terceiro ano como analfabetos, pois pode ser um termo impreciso haja vista o período de desenvolvimento no qual eles se encontram.

Não se trata, aqui, de criticar os professores por chegarem a tal conclusão, mas, sim, de lançar luz sobre essa problemática e destacar a relevância de uma base epistemológica sólida para embasar as práticas pedagógicas. Isso inclui tanto o planejamento das ações em sala de aula quanto a compreensão das características da faixa etária com a qual se trabalha que, como já destacado nesta dissertação, são essenciais para os professores que atuam com os Anos Iniciais (Santos, 2005, 2009).

Houve também diversos relatos sobre outros desafios que esses professores encontram em seu cotidiano docente, alguns relacionados ao comportamento dos estudantes, às dificuldades de planejar aulas para essa faixa etária e à documentação requerida pela Secretaria de Educação. A questão do tempo apareceu também nesses relatos, entretanto, como já discorremos sobre essa temática, abordamos ela brevemente, pois decidimos focar nos outros aspectos relatados pelos professores abaixo:

> *Questões da* **própria gramática***, em certos momentos a própria* ***abordagem do tema****,* ***despertar de interesse*** *por parte dos alunos, tempo de sala de aula (uma única aula por semana de 48 minutos)* (Professor 16 – Arthur, em questionário) [grifo nosso]
>
> *Salas com* ***mais de 30 estudantes****, pouco* ***tempo para planejamento****, documentação extremamente extensa, apenas uma aula semanal do terceiro ao quinto ano.* (Professor 2 – questionário) [grifo nosso]
>
> ***Ausência de material didático, carga horária deficiente****, quantidade de horas/aula por semana.* (Professor 5 – questionário) [grifo nosso]
>
> *Planejar* ***aulas que sejam interessantes para essa faixa etária****.* (Professor 4 – questionário) [grifo nosso]

O tempo apareceu aqui novamente como um dos principais desafios encontrados por esses professores; entretanto, além da baixa carga horária para esse nível de ensino, o Professor 2 trouxe à tona um aspecto que não havia sido ainda mencionado: a importância do tempo para desenvolver um planejamento. É indiscutível que o planejamento é parte fundamental das práticas pedagógicas de qualquer professor, e tempo para pesquisar estratégias e estudar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes torna-se ainda mais vital quando levamos em conta que esses professores estão lidando com uma faixa etária sobre a qual não estudaram em sua formação inicial.

Lima e Neto (2019) verificaram em sua pesquisa que muitos professores que atuam no ensino de LIC constroem suas formações de maneira autônoma e diversificada, assim como relataram diversos participantes desta pesquisa. Segundo esses professores, aprende-se mais por meio da prática pedagógica — lidando com os estudantes e observando seu comportamento — do que exclusivamente no ambiente acadêmico. Essa afirmação torna-se mais evidente quando pensamos que esses professores têm pouco ou nenhum contato com o ensino de LIC durante sua formação inicial (Lima; Neto, 2019; Cruz, 2019; Tonelli; Avila, 2020; Santos; Tonelli, 2021). Diante disso, cabe ao professor buscar, por conta própria, os conhecimentos básicos necessários para atuar com essa faixa etária, utilizando, muitas vezes, o tempo destinado ao planejamento para esse fim.

Todavia, esse esforço formativo recai, muitas vezes, sobre o tempo destinado ao planejamento, que acaba sendo fragmentado ou reduzido. Como discutido anteriormente nesta dissertação, a escassez de tempo não impacta apenas a

preparação das aulas, mas também a vida pessoal dos docentes, que enfrentam a necessidade de atuar em diferentes escolas para compor uma carga horária que lhes assegure um salário digno. Essa sobreposição de funções evidencia um dos principais desafios enfrentados por esses profissionais no cotidiano escolar.

Além dos desafios metodológicos apresentados até aqui, no qual os professores evidenciaram algumas das atribulações que encontram no que concerne o ensino de leitura e escrita para alunos em processo de consolidação da alfabetização, o Professor 4 também trouxe a dificuldade no planejamento de aulas que *sejam interessantes para essa faixa etária*, assim como o Professor Arthur mencionou a dificuldade em despertar o interesse das turmas e abordar certos temas.

Tardif (2014), ao discorrer sobre a temporalidade dos saberes, enfatiza que os anos vividos pelos professores como estudantes também são essencialmente formadores — aspecto já abordado nesta dissertação. Permito-me, aqui, empatizar com esses docentes, pois também enfrentei experiência semelhante quando comecei a lecionar para o terceiro ano. Afinal, nossa infância está bastante distante de nosso presente, o que torna difícil acessar esses saberes relacionados ao ensino nos Anos Iniciais.

Assim, o professor vê-se desamparado de seus próprios saberes, considerando que a formação inicial não abordou essa temática e que sua experiência como aluno, muitas vezes, já se transformou em uma memória distante, nublada pelo tempo e difusa demais para servir de base concreta para a prática atual.

Apreende-se também, pela fala do Professor 5, que a falta de material didático contribui para esse sentimento de desamparo; afinal, sem um livro didático, diretrizes claras ou documentos que norteiem suas práticas pedagógicas (Pardo, 2019; Tonelli; Avila, 2020; Avila; Tonelli, 2018), cabe a esses professores buscarem respostas sozinhos — o que implica desgaste e cansaço que vão muito além dos desafios apresentados em sala de aula (Silva, 2021).

Nesse cenário, os professores necessitam recorrer a diversos saberes, fontes e, muitas vezes, ao apoio dos colegas para enfrentar os desafios presentes na atuação com os Anos Iniciais. Em uma conversa informal, o professor Lucas mencionou a existência de um grupo no WhatsApp formado por docentes de Língua Inglesa que atuam nesse segmento, no qual compartilham ideias, estratégias e atividades desenvolvidas com suas turmas. Essas trocas têm o potencial de inspirar outros professores que enfrentam realidades semelhantes. Ora, essa integração

revela não apenas uma rede de apoio entre os pares, mas também um movimento intencional de fortalecimento coletivo, pautado pela preocupação com o desenvolvimento de práticas efetivas e com a construção contínua de saberes docentes.

Tendo aqui finalizado nossa derradeira pincelada desta obra, vamos, a seguir, apresentar nossas Considerações Finais, capítulo que apresenta um resumo da trajetória percorrida até aqui e dos objetivos que nortearam essa jornada, assim como os desdobramentos decorridos dos dados analisados e o impacto desta pesquisa na minha [23] formação como professora e pesquisadora.

[23] Utilizo aqui a primeira pessoa do singular pois neste momento refiro-me ao impacto desta pesquisa na minha formação, e, portanto, trata-se de uma expressão pessoal da minha formação como pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, finalizamos nossa obra com sua última pincelada. Após muito tempo observando-a de diferentes ângulos, alterando diversos detalhes e permitindo que o tempo lhe maturasse um pouco a beleza, acreditamos que ela esteja pronta para sair de nossas mãos e ganhar outros olhos.

A partir daqui, utilizo a primeira pessoa do singular, pois este capítulo conta principalmente com minhas reflexões e com o impacto desta pesquisa em minha formação acadêmica e pessoal. Iniciei esta dissertação utilizando a primeira pessoa do singular e termino-a no mesmo tom pessoal. Afinal, como já mencionei ao final do primeiro capítulo, acredito que a produção acadêmica sempre carrega um pedaço de seu autor e, portanto, torna-se indivisível dele. Ora, então, nada mais justo do que deixar essa marca ainda mais evidente — como uma assinatura no canto de uma tela — e assim o faço nestes primeiros parágrafos.

Esta pesquisa teve como principal objetivo compreender a percepção dos professores de Língua Inglesa acerca de suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita a estudantes dos Anos Iniciais. Para atingi-lo, foram estabelecidos também alguns objetivos específicos, que ajudaram a compor o cenário principal que foi investigado. Foram eles: i) identificar as práticas pedagógicas relatadas pelos professores no ensino de leitura e escrita; ii) analisar as estratégias utilizadas; iii) analisar a contribuição da formação inicial e continuada no trabalho com leitura e escrita em Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais; e iv) identificar os desafios apontados pelos professores e as formas como são enfrentados. Decidi organizar este percurso partindo de uma visão mais ampla da Língua Inglesa no cenário atual e, aos poucos, afunilar essa perspectiva até chegar aos sujeitos desta pesquisa: os professores de Língua Inglesa.

Partindo do cenário mais amplo, ao analisar o lugar da Língua Inglesa como língua franca, pude perceber que seu ensino está intimamente vinculado a uma questão de justiça social que vai além da mera oportunidade de interagir com outras pessoas ou outras culturas. O ensino da Língua Inglesa é uma questão de equidade que possibilita o acesso de todos os estudantes a conhecimentos e discussões que são essenciais para a sua formação cidadã e para que possam refletir acerca das

diferenças sociais que os circundam e que também permeiam o mundo. Há séculos o ensino de uma língua estrangeira está ligado a um elitismo social que visa distanciar aqueles que detêm o poder daqueles que são julgados como as ‘massas’, indignos de apreciar o conhecimento e os luxos que uma elite seleta desfruta tão livremente.

Portanto, fica evidente a necessidade de documentações e diretrizes norteadoras (Tonelli; Avila, 2020; Avila; Tonelli, 2018) que garantam um ensino de qualidade em Língua Inglesa para os estudantes da rede pública desde os Anos Iniciais, haja vista que o ensino bilíngue se torna uma realidade cada vez mais presente nas escolas particulares do Brasil (El Kadri; Passoni; Megale, 2024; Mayer, 2020). Além de ampliar as possibilidades de comunicação e acesso ao conhecimento, o ensino da Língua Inglesa também contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças, favorecendo habilidades como raciocínio lógico, memória e flexibilidade mental. Assim, torna-se imperativo que todos os estudantes tenham acesso ao ensino de uma língua que é considerada franca e, como tal, possui grande influência em um mundo globalizado.

Após aprofundar-me nas questões teóricas que envolvem o ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, percorri o já conhecido caminho da formação docente, revisitando cenários e desafios que me são bastante familiares — como a ausência de regulamentação específica para quem atua nesse segmento e a consequente busca por cursos e especializações que ajudem esses profissionais a compreender melhor seus estudantes e a desenvolver estratégias adequadas para essa faixa etária. A formação, assim como os saberes construídos nas vivências em sala de aula, revelou-se fundamental na constituição da identidade e na percepção desses professores acerca de si mesmos (Tardif, 2014).

Diante desse cenário, e com os objetivos supracitados em mente, elaboramos um questionário que foi enviado a todos os professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino de Joinville que atuam com os Anos Iniciais, com o intuito de obter uma visão panorâmica do ensino de inglês para essa faixa etária. Nessa etapa, deparei-me com meu primeiro obstáculo: a baixa adesão dos professores. Ao conversar com alguns colegas que atuam na Rede Municipal, descobri que o questionário possivelmente havia se perdido em meio ao mar de e-mails e informações que esses profissionais recebem diariamente. Isso, somado à alta demanda de documentos que precisam preencher, contribuiu para a baixa

participação — mas também ofereceu um vislumbre de uma realidade que viria a ser reforçada nas entrevistas: os professores estão imersos em trabalho burocrático.

Após o panorama fornecido pelo questionário, entrevistei quatro professores que se dispuseram a participar da pesquisa: dois em início de carreira no ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais e dois com mais de uma década de atuação na área. Esse critério de escolha teve como objetivo analisar, por um lado, a perspectiva de docentes cuja formação inicial ainda exerce forte influência sobre suas práticas pedagógicas e, por outro, a visão de profissionais com saberes experienciais mais consolidados, que sustentam e orientam seu fazer docente de maneira mais autônoma.

Dessas entrevistas, emergiram as três categorias que me auxiliaram a atingir os objetivos propostos por essa pesquisa: as práticas pedagógicas e estratégias de ensino de leitura e escrita, a formação inicial e continuada, e os desafios relatados pelos professores.

A primeira seção de análise dos dados visou atingir os dois primeiros objetivos específicos desta dissertação, que são identificar e analisar as práticas pedagógicas relatadas pelos professores no ensino de leitura e escrita em Língua Inglesa. Pude perceber que, de modo geral, os professores buscam estratégias que incentivem o trabalho colaborativo e a construção do conhecimento em grupo, permitindo que os alunos se organizem coletivamente e dialoguem entre si e com o professor. Além disso, relataram a utilização de imagens para a construção de vocabulário e de atividades escritas baseadas em gêneros discursivos orais, com o intuito de aproximar os estudantes — que estão ingressando no mundo das letras — dos textos escritos em uma língua completamente diferente da sua materna. Essa preocupação dos professores evidencia a percepção da importância de inserir os estudantes em práticas reais em Língua Inglesa, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Todavia, percebi também que essa temática caminha lado a lado com uma sensação de frustração por parte desses professores, pois se deparam com questões que extrapolam os conteúdos da formação inicial, como o processo de alfabetização e as especificidades do ensino para crianças. Esses desafios tornam-se centrais em sua experiência profissional e afetam diretamente a maneira como percebem suas práticas pedagógicas e a formação que receberam.

Esse movimento nos conduz à segunda seção de análise: a formação desses professores. Esta etapa visou responder ao terceiro objetivo desta dissertação, que

consiste em analisar a contribuição da formação inicial e continuada no trabalho com leitura e escrita em Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Novamente, encontrei alguma simetria entre as percepções desses professores e a minha ao iniciar minha vida profissional com turmas dos Anos Iniciais, pois com exceção daqueles que tiveram alguma formação em Pedagogia (como foi o caso do Professor 8, formado em Psicopedagogia), os professores formados em Letras demonstraram-se frustrados com sua formação inicial, pois sentiram que ela não os preparou para a realidade em sala de aula. Essa percepção é válida quando analisamos que a formação em Letras, exigida para atuar com Língua Inglesa nos Anos Iniciais, de fato não fornece aos professores os saberes necessários para lidar com os diversos desafios que eles encontram ao lidar com crianças que ainda estão em processo de consolidação da alfabetização, e que possuem todas as qualidades e particularidades que crianças apresentam nessa faixa etária.

Ao conversar com esses professores e ouvir seus relatos, acredito que se torna urgente uma formação inicial que contemple de maneira ampla e profunda o ensino de Língua Inglesa para crianças, e não apenas ofereça uma disciplina isolada ou um semestre introdutório que proporcione um mero vislumbre da realidade que os aguarda. Os dados desta pesquisa evidenciam que a percepção dos professores sobre sua formação é profundamente marcada pelas experiências com turmas dos Anos Iniciais, especialmente no início da carreira. Além disso, sua identidade profissional enquanto docentes de Inglês nesse segmento também precisa ser reconhecida e valorizada, por meio de uma formação sólida, que os imbua dos conhecimentos essenciais e da confiança necessária para atuarem com segurança, sem a sensação de estarem despreparados ou de que sua formação foi insuficiente. É necessário que esses professores sejam fortalecidos com uma base teórica e prática consistente, e com a confiança que advém desse preparo.

Chegamos, por fim, à última seção de análise, que visava responder ao quarto objetivo estabelecido no início desta dissertação: identificar os desafios apontados pelos professores no ensino de leitura e escrita em Língua Inglesa nos Anos Iniciais. Aqui, pude perceber que o principal desafio relatado foi a questão do tempo. A falta dele em diferentes frentes — seja na carga horária destinada às aulas, seja no tempo disponível para planejamento — constitui um dos maiores obstáculos enfrentados. O tempo influencia diretamente as estratégias e a elaboração das aulas, pois os

professores precisam constantemente lutar contra o relógio e otimizar cada segundo a fim de atingir seus objetivos pedagógicos.

Até mesmo a organização da vida pessoal e profissional desses docentes é impactada, uma vez que a baixa carga horária atribuída às aulas nos Anos Iniciais compromete sua renda, levando-os a assumir um número maior de turmas, muitas vezes em diferentes escolas, para garantir um salário digno. Esses desafios ficaram evidentes em suas vozes quando falavam sobre seu cansaço e sobre as dificuldades de atuar em mais de uma escola, ou em diversos níveis ao mesmo tempo, e quando compartilhava que eu também passara por aquilo, via neles aquele sorriso cansado de ‘é difícil, né?’ e a partir daí eu sentia que eles abriam mais a janela que me permitia ver suas realidades, expunham os desafios, mas também as vitórias que conquistam no cotidiano de sala de aula.

E certamente essas vitórias merecem ser celebradas. Em conversas com esses professores, ficou evidente que, apesar dos desafios enfrentados diariamente, eles buscam formas de contornar os obstáculos e fazer o melhor possível com os recursos disponíveis. Seja por meio da busca autônoma por formações, seja por meio do diálogo com outros colegas para discutir práticas e estratégias bem-sucedidas, esses professores demonstram empenho em inovar e alcançar o maior número possível de estudantes.

Todavia, a fim de reconhecer seus êxitos e conquistas, acredito ser importante não mascarar suas vitórias com um discurso de ‘superação da docência’, ou do professor que trabalha ‘por amor’. Muitos dos obstáculos encontrados por esses professores seriam contornados caso houvesse marcos legais para o ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais, ou uma formação voltada para o ensino de crianças que ainda estão em processo de alfabetização. Reitero aqui a necessidade de uma formação inicial que proporcione uma forte base para esses professores, pois os dados mostram que a percepção acerca de sua formação é muito impactada por essas experiências com os Anos Iniciais, e que essa lacuna acaba gerando uma sensação de déficit nos professores que afeta sua identidade como professores de Língua Inglesa, suas práticas pedagógicas, e sua percepção acerca da docência como um todo.

Dessa forma, após refletir sobre os dados desta pesquisa e o cenário que ela apresentou diante de mim, encerro este percurso com a sensação de que cada etapa contribuiu não apenas para a construção de um trabalho acadêmico, mas para a

construção de mim mesma enquanto pesquisadora, professora e cidadã. Ouvir os relatos dos professores, refletir sobre suas experiências e analisar suas práticas me permitiu ver com mais nitidez as lacunas, mas também as potências que existem no ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais. Em muitos momentos, senti como se suas palavras ecoassem as minhas, como se estivéssemos todos tentando, à nossa maneira, preencher os mesmos vazios, enfrentar os mesmos dilemas, cultivar os mesmos sonhos.

Com esta pesquisa, espero ter lançado algumas sementes. Talvez elas não floresçam de imediato, e talvez nem cresçam todas no mesmo tempo ou no mesmo solo. Mas acredito que, ao registrar as vozes desses professores, ao refletir sobre os caminhos que percorrem e as escolhas que fazem, pude contribuir para que o ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais seja olhado com mais cuidado, mais sensibilidade e mais seriedade.

Acredito também que esta pesquisa possa contribuir para o afloramento de mais pesquisas que busquem compreender a realidade desses professores de Língua Inglesa que atuam nos Anos Iniciais, seja investigando suas estratégias no manejo de sala, o impacto da formação continuada na construção dos seus saberes, ou os desafios que esses professores encontraram em sua adaptação a essa faixa etária. De qualquer modo, creio que este seja um prisma que possa ser analisado de diversos ângulos, por diferentes perspectivas e através de diferentes luzes, que certamente revelarão novas e interessantes facetas desse universo complexo e desafiador que é o ensino de Língua Inglesa para crianças.

Finalizo esta dissertação como quem encerra uma longa caminhada: com os pés cansados, mas com o coração aquecido. Acredito que, ao narrar essa experiência, deixo uma pequena marca — como quem escreve seu nome na areia antes da próxima onda chegar. E mesmo que o mar venha e leve um pouco de mim, sei que muito do que vivi aqui já faz parte de mim para sempre.

REFERÊNCIAS

AGRA, Christiane Batinga; IFA, Sérgio. A introdução da Língua Inglesa no EFI público à luz dos multiletramentos: possibilidades e reflexões. *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. Cap. 3, p. 63-93.

AVILA, Paula Aparecida; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental I: Reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, *[S. l.]*, v. 13, n. 2, p. 111–122, 2018. DOI: https://doi.org/10.5380/rvx.v13i2.55588. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55588. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010,** que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2022. Disponível em: https://www.inglesnasescolas.org/headline/ingles-para-criancas-publicacao-traz-propostas-para-diretrizescurriculares. Acesso em: 01 mar. 2025.

CARDOSO, Fernanda; DA CRUZ LIMA, Antonio Marcos; COELHO LIBERARI, Fernanda. Formação docente para as práticas educativas em língua inglesa para crianças: algumas considerações. **Devir Educação**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 92–113, 2019. DOI: https://doi.org/10.30905/ded.v3i2.171. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/171. Acesso em: 2 jul. 2025.

COLOMBO, Camila Sthéfanie; CONSOLO, Douglas Altamiro. Ensino de inglês como língua estrangeira para crianças: a qualidade do insumo oral. *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. Cap. 8, p. 207-223.

CORREA, Maria Francisca Ribeiro; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Identidade docente: as representações de professores em Ciampa e Marx. **Revista Cocar**, Belém, v. 11, n. 21, p. 491-511, 2017. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1304/821. Acesso em: 1 nov. 2024.

COSTA, Patrícia Helena da Silva. Desenvolvendo letramento crítico em aulas de inglês para o Ensino Fundamental I: o ensino crítico de inglês como língua estrangeira para crianças. **Raído**, *[S. l.]*, v. 14, n. 36, p. 233–251, 2020. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/11750. Acesso em: 9 mar. 2025.

CRUZ, Clériston Jesus da. Um estudo sobre a construção da identidade docente. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/110182. Acesso em: 21 abr. 2025.

CRUZ, Jessica Fernandes N. da. Em busca da ressignificação do ensino da Língua Inglesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental: relato de experiência na Rede Municipal de Educação de Niterói. **RevistAleph.** Número Especial. Ano XV. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i0.39328. Acesso em: 21 abr. 2025.

EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; MEGALE, Antonieta (orgs.). **Construindo horizontes na educação bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade** [recurso eletrônico]. São Paulo: Tikbooks, 2024. PDF, 261 p.: il., color.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. Ensino de inglês para crianças: o estágio supervisionado como campo de práxis emergentes. **Trama,** Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 41, p. 150–161, 2021. DOI: 10.48075/rt.v17i41.26848. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26848. Acesso em: 2 jul. 2025.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Vygostsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** 1° Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORTES, Laura; TALLEI, Jorgelina Ivana; CAMARGO, João Lucas Cavalheiro; OLIVEIRA, Renata Alves de; PESSINI, Marcia Palharini; FONSECA, Lívia Cristina Carvalho da; MURAKAMI, Isabella Cristina Haruna. Línguas adicionais no ensino fundamental: experiências didático-pedagógicas e construção de políticas linguísticas interculturais/translíngues em contexto de fronteira. **Revista X**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 961–984, 2021. DOI: https://doi.org/10.5380/rvx.v16i3.79077.
Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79077. Acesso em: 2 jul. 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**., Brasília, v. 97, n.

247, Dec. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?lang=pt. Acesso em: 05 out. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa**. Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUERST, Cremilda. **Percepções de professores sobre o ensino da Língua Inglesa em uma cidade de pequeno porte.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020. Orientadora: Profa. Dra. Rosana Mara Koerner.

GALVÃO, Ana Sara; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. Ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil: considerações sobre multiletramentos e formação docente. **PERcursos Linguísticos**, *[S. l.]*, v. 9, n. 23, p.148–165, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27922. Acesso em: 2 jul. 2025.

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ASSOCIAÇÃO. **Ética na pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 36-42

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*:WELLER, W., PFAFF, N. (org). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petópolis: Vozes, 2010, p. 29-38

GENTIL, Julia Rodrigues; FERRO, Renato Batista. Aprendizagem de segunda língua na infância: desenvolvimento cognitivo e reflexões acerca do papel do professor. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 8, n. 7, p. 929–938, 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6374. Acesso em: 2 abr. 2025.

HASAN, Helen.; KAZLAUSKAS, Alanah. Activity Theory: who is doing what, why and how. *In*: HASAN, H. (org.). **Being practical with theory: a window into business**

research. Wollongong, Australia: THEORI, 2014. p. 9–14. Disponível em: http://eurekaconnection.files.wordpress.com/2014/02/p-09-14-activity-theory-theori-ebook-2014.pdf. Acesso em: 6 mai. 2025.

JOINVILLE. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville**. Joinville, 2022. Disponível em: https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/curriculo-da-rede-municipal-de-ensino-de-joinville/. Acesso em: 09 set. 2024.

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. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 9–29, 29 Mar 2019. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11094. Acesso em: 2 jul. 2025.

LIMA, Ana Paula; NETO, Samuel de Souza. A Formação Em Serviço E O Desenvolvimento Profissional De Professores De Inglês Para Crianças. **PERcursos Linguísticos**, *[S. l.]*, v. 9, n. 23, p. 130–147, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27929. Acesso em: 22 abr. 2025.

LIMA, Ana Paula; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: O que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos?. **Revista X**, *[S. l.]*, v. 16, n. 3, p. 643–663, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79311. Acesso em: 22 abr. 2025.

MAYER, L. F. **Desafios entre a formação inicial e as práticas pedagógicas em um contexto de ensino bilíngue**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020. Orientadora: Profa. Dra. Rosana Mara Koerner.

MELLO, Mariana Gomes Bento de. Política pública para implementação do ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o exemplo de Rolândia, PR. *In*: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays

Regina Ribeiro de. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. Cap. 9, p. 225-251.

PAULA, Luciene Guimarães de. O processo de construção da identidade do professor. REVELLI – **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 2, n. 1, p. 7-16, mar. de 2010.

PARDO, Fernando da Silva. O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: por quê? Para quê? Para quem? **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 23, p. 12-29. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças, 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. R. A. Inglês e avaliação no ensino fundamental I: Propostas para o PNE 2025-2035. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. e10547, 2024. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10547. Acesso em: 22 abr. 2025.

RABELLO, L. R. G. O professor de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: perfil, percepções e práticas. **Educação: Teoria e Prática**, *[S. l.]*, v. 28, n. 59, p. 623–642, 2018. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12371 Acesso em: 22 abr. 2025.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, v. 48, n. 2, p. 247–274, dez. 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/VSmCkhKGvCWgbCvFXqzkGvS/. Acesso em: 2 jul. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, Leandra Ines Saganfredo. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. Orientadora: Ana Mariza

Benedetti. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, Leandra Ines Saganfredo. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Orientadora: Ana Antônia de Assis-Peterson. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 2, p. 435-465, 13 mar. 2019.

SANTOS, L. I. S. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. **Calidoscópio**. Vol. 8, n. 1, p. 49-64, jan/abr. 2010.

SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223–246, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000100012. Disponível em: SciELO (Revista Brasileira de Linguística Aplicada). Acesso em: 2 jul. 2025.

SANTOS, L. I.S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. ***Revista Polifonia***, v. 28, n 52, p. 233- 259. 2021 Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718. Acesso em: 08 mar. 2025

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133–158, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/72132460/Closing_a_conceptual_gap_the_case_for_a_description_of_English_as_a_lingua_franca. Acesso em: 6 mai. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 1 recurso eletrônico (e-PUB).

SILVA, Osni Oliveira Norberto da. Condições de trabalho docente na Educação Básica: uma análise da produção acadêmica – 2010 a 2020. **Revista Uniaraguaia**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 158-166, setembro, 2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SZUNDY, P. T. C. Prefácio. In: TONELLI, J. S. A.; PÁDUA, L.S.; OLIVEIRA, T. R. R. de (org.). Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. (n.p.).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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, SP, v. 62, n. 1, p. 58–73, 2023. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567. Acesso em: 22 abr. 2025.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; AVILA, Paula Aparecida. A inserção de línguas estrangueiras nos anos iniciais de escolização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, *[S. l.]*, v. 15, n. 5, p. 243–266, 2020. DOI: 10.5380/rvx.v15i5.73340. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340 . Acesso em: 6 nov. 2024.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SECCATO, Mariana Guedes. **Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças**. Vol. I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-

content/uploads/2022/10/EBOOK_Unidades-de-formacao-para-a-pratica-de-ingles-com-criancas.-Vol-1.pdf Acesso em: 09 mar. 2025

VILKEVICIUS, Bianca Danielle Sawada; BRAWERMAN ALBINI, Andressa. A Visão De Professores De Língua Inglesa No Ensino Fundamental I Sobre Sua Formação Inicial. **Revista X**, *[S. l.]*, v. 15, n. 3, p. 173–200, 2020. DOI: https://doi.org/10.5380/rvx.v15i3.69485. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69485. Acesso em: 6 abr. 2025.

WINKLER, A. P. S.; BAILER, C.; FISTAROL, C. F. da S. “Quanto mais contato com a língua inglesa, maior será a aprendizagem”: Percepções de professores de língua inglesa acerca da sua formação e do ensino no Projeto Plures na rede pública municipal de ensino de Blumenau . **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 8, n. 0Blumenau.OI: 10.29051/el.v8i00.16087. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/16087 Acesso em: 2 abr. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – questionário

Pesquisa

Questionário referente a pesquisa **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE.**

* Indica uma pergunta obrigatória

Prezado(a) Professor(a),
Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa "**Práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita de professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais na rede municipal de Joinville**", a ser realizada com professores de Língua Inglesa da rede municipal de ensino de Joinville. Caso você tenha vontade de dar continuidade à pesquisa é só informar seu e-mail no final do questionário. Nesse caso, você poderá ser convidado a complementar as informações do questionário com uma entrevista. A sua participação é voluntária. Para ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) completo, acesse:
TCLE.docx

1. Qual(ais) Componente(s) Curricular(es) você leciona? *

2. Turmas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais para os quais leciona. Você pode selecionar quantas opções precisar: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] 1° ano
- [ ] 2° ano
- [ ] 3° ano
- [ ] 4° ano
- [ ] 5° ano
- [ ] Nenhuma das alternativas acima.

3. Atua no Ensino Fundamental Anos Finais? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

4. Atua no Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

5. Atua, ou já atuou, na Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

6. Qual(is) a(s) sua(s) graduação(ões)? *

_____

7. Qual a sua maior titulação? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Especialização (lato sensu).
- ☐ Mestrado.
- ☐ Doutorado.
- ☐ Pós-doutorado.
- ☐ Nenhuma das alternativas acima

8. Caso tenha marcado alguma das alternativas da questão anterior, qual sua especialização?

9. Qual seu tempo de atuação na Educação Básica? *

10. Qual sua carga horária de trabalho? *

11. Você sente que a conclusão da graduação lhe proporcionou a preparação adequada para trabalhar com o ensino de leitura e escrita para crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim
- Um pouco
- Muito

12. Você participou de cursos específicos ou programas de desenvolvimento profissional relacionados ao ensino de escrita e leitura em língua inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13. Caso tenha respondido que sim na pergunta anterior, onde e quando você fez essa formação? Ela foi ofertada por alguma instituição na qual você ensinou ou estudou?

14. Em sua experiência, trabalhar com o Ensino Fundamental Anos Iniciais trouxe desafios para você? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

15. Se você respondeu sim na pergunta anterior, quais desafios você encontrou?

16. Quais são, na sua experiência, os maiores desafios ao trabalhar a leitura e escrita em inglês para crianças no Ensino Fundamental Anos Iniciais? Por favor, selecione as opções que melhor representam seus desafios. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Falta de Material Didático Adequado
- ☐ Limitações de Tempo
- ☐ Níveis variados de alfabetização
- ☐ Avaliação do progresso
- ☐ Outros
- ☐ Não encontro nenhum desafio

17. Caso tenha marcado a opção "outros" na pergunta anterior, quais seriam esses desafios?

18. Quais recursos mais lhe auxiliam no seu planejamento para aulas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental Anos Iniciais? Por favor, escolha quantas opções desejar. *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Livro didático utilizado na escola
- [ ] Os documentos norteadores
- [ ] Adaptação de outros livros didáticos que você possui ou já utilizou
- [ ] Recursos online e digitais
- [ ] Capacitações e cursos fornecidos pela sua instituição de ensino
- [ ] Capacitações e cursos ofertados na sua graduação
- [ ] Colaboração com colegas e troca de experiências

19. Que estratégias você utiliza para avaliar o progresso individual dos alunos em habilidades de escrita e leitura em Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais? *

20. Concorda em participar da continuidade da pesquisa num encontro virtual (através da plataforma Google Meet) com a pesquisadora, em um momento e horário que seja apropriado para todos? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

21. Caso tenha interesse em participar da pesquisa, por favor, informe seu e-mail.

_____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Professor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita de professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I na rede municipal de Joinville”, a ser realizada com professores de Língua Inglesa da rede municipal de ensino de Joinville. O objetivo da pesquisa é reconhecer como acontecem as práticas de ensino da escrita e leitura de professores que lecionam Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: em um primeiro momento, haverá a aplicação de um questionário escrito para primeira leitura dos dados, seguido de uma entrevista com a pesquisadora, que será gravada para posterior transcrição e análise das falas, tendo em vista a compreensão a respeito de como o fazer pedagógico acontece. A gravação dos depoimentos acontecerá apenas para posterior análise, sem qualquer outra finalidade. O questionário e o encontro acontecerão no primeiro semestre de 2024. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa ou futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todo o material obtido, incluindo as gravações dos depoimentos, ficará sob a guarda da pesquisadora por cinco anos. Após este período, os materiais coletados serão destruídos. Esclarecemos, ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. O principal benefício esperado é a contribuição para com a discussão a respeito de práticas pedagógicas e formação inicial de professores para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Quanto aos riscos, espera-se que sejam mínimos, reduzindo-se à esfera organizacional em termos de aborrecimentos ao responder o questionário ou dificuldade de marcar um horário para a entrevista. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá contatar a pesquisadora Barbara Fernandes Correa pelo e-mail barbara_f.correa@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), no Campus Bom Retiro, telefone 3461-9235, e-mail: comitetica@univille.br. São

garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros de divulgação científica (Congressos, Simpósios, Seminários etc.), em atividades docentes e em revistas acadêmicas, com total omissão do nome dos participantes.

APÊNDICE C – roteiro das entrevistas

01. Comente sobre sua formação acadêmica e como ela ajudou nas suas práticas pedagógicas no ensino da leitura em língua inglesa.

02. Você teve alguma formação específica para ensinar língua inglesa a crianças na graduação?

03. Você fez alguma formação continuada sobre o ensino de Língua Inglesa para estudantes do Ensino Fundamental I?

04. Que desafios você encontra em suas práticas pedagógicas quando trabalha com a leitura e a escrita em língua inglesa com o Ensino Fundamental I?

05. Como você enfrenta esses desafios?

06. Como você se sente em relação a sua prática pedagógica no ensino de leitura e escrita em Língua Inglesa no Ensino Fundamental I?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do comitê de ética

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE UNIVILLE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE.

Pesquisador: Barbara Fernandes Correa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74355523.9.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.427.527

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa, inserido na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, pretende investigar as práticas pedagógicas apontadas por professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), no ensino de leitura e escrita em uma segunda língua. Visto que o curso de Letras não tem como objetivo preparar os professores para atuarem com crianças abaixo de dez anos, especialmente em processo de alfabetização, essa pesquisa visa compreender quais desafios esses professores encontram em sala de aula e como eles os enfrentam. Para tanto, será aplicado um questionário a todos os professores de Língua Inglesa dos terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Joinville, utilizando o método de survey, e em seguida serão selecionados seis professores, três no início de sua carreira docente e três que estejam próximos da aposentadoria, para serem feitas entrevistas. Para esta pesquisa, serão utilizados os autores Vilkevicius e Braweman-Albini (2020), Franco (2010), Paula (2010), Brown (2013).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os desafios que professores de Língua Inglesa encontram em suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita em LI no Ensino Fundamental I.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

Objetivo Secundário:

Identificar as práticas pedagógicas relatadas pelos professores no ensino da leitura e escrita em Língua Inglesa; Analisar as estratégias que o professor de Língua Inglesa utiliza para o ensino da leitura e escrita em Língua Inglesa. Analisar a contribuição da formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa no trabalho com a leitura e escrita com estudantes do ensino fundamental I. Identificar os desafios apontados pelos professores e como eles são enfrentados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente pesquisa implica em riscos mínimos citados pelo (a) pesquisador (a), e como benefícios ao participante da pesquisa, é informado que pretende impulsionar o debate em torno do ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Além disso, ela proporcionará aos
participantes a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita em língua inglesa, bem como sobre os desafios enfrentados em sala de aula. Ainda sobre os riscos ao participante, o (a) pesquisador (a) informa que prestará encaminhamento, caso seja necessário.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa conta com 86 participante(s), que enquadra(m)-se no seguintes critérios de inclusão: professores de Língua Inglesa que atuam no Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino no município de Joinville. Não há limite de idade para participação, bem como não há especificação quanto ao tempo de carreira na docência para responder o questionário. Na segunda etapa da pesquisa, que diz respeito as entrevistas, serão selecionados seis professores que responderam ao questionário, estando, preferencialmente, três deles no início da carreira docente e três deles com mais anos de experiência. Para que estejam aptos para participarem da pesquisa, é necessário que aceitem participar do projeto ao assinarem o TCLE; não sendo selecionados o(s) participante(s) que não atuam no ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamenta I.

O(s) participante(s) da pesquisa deverá(ão) responder a um questionário e participar de uma entrevista (inserir qual instrumento de pesquisa), sendo informada a análise dos dados. É
mencionado que os dados oriundos da pesquisa ficarão sob posse e guarda do(a) pesquisador(a) por cinco anos. Os custos da pesquisa são informados detalhadamente e apresenta a forma de custeio.

Quanto ao cronograma, é informado que a coleta de dados será em 05/11/2023 , prevendo-se

sua conclusão em 12/04/2024, em que espera-se como resultado debater as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da leitura em língua inglesa nos anos iniciais da educação básica, e na formação dos professores envolvidos nesse processo educativo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
A Folha de Rosto apresentada está completa.

O TCLE formulado está de acordo com a Res. CNS 466/12.

A Carta de anuência é apresentada, datada e assinada em folha timbrada pelo responsável da instituição.

O Instrumento de pesquisa pertinente a pesquisa foi apresentado.

Recomendações:
Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:
d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O projeto "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE.", sob CAAE "74355523.9.0000.5366" do (a) pesquisador(a) "Barbara Fernandes Correa", de acordo com a

Resolução CNS 466/12 e complementares foi considerado APROVADO após análise.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso http://www.univille.edu.br/status-parecer/645062

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuenciaprojeto.pdf	21/09/2023 14:29:37	Cássia Marques	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2182383.pdf	14/09/2023 17:18:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/09/2023 17:16:01	Barbara Fernandes Correa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Barbara.pdf	14/09/2023 17:14:35	Barbara Fernandes Correa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Barbara.pdf	14/09/2023 17:03:34	Barbara Fernandes Correa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 16 de Outubro de 2023

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

ANEXO B: Carta de anuência

Prefeitura de Joinville

MEMORANDO SEI Nº 0018149532/2023 - SED.NAT

Joinville, 25 de agosto de 2023.

CARTA DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC, representada pela Diretora Executiva de Políticas Educacionais Giani Magali da Silva de Oliveira está de acordo com a condução do projeto de pesquisa "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE", sob a responsabilidade das pesquisadoras Barbara Fernandes Correa e Rosana Mara Koerner.

A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender os desafios que professores de Língua Inglesa encontram em suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita em LI no Ensino Fundamental I.

As pesquisadoras declaram que cumprirão o que determina a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Informamos que a Secretaria de Educação do Município de Joinville/SC poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pelas pesquisadoras acima mencionadas, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo sejam apresentados, por escrito ou oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que seja mantido o anonimato dos participantes.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Documento assinado eletronicamente por **Giani Magali da Silva de Oliveira, Diretor (a) Executivo (a)**, em 29/08/2023, às 10:45, conforme a Medida Provisória nº 2.200-2, de 24/08/2001, Decreto Federal nº8.539, de 08/10/2015 e o Decreto Municipal nº 21.863, de 30/01/2014.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://portalsei.joinville.sc.gov.br/ informando o código verificador **0018149532** e o código CRC **0F4E293E**.

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 10/07/2025.

1. Identificação do material bibliográfico: ( ) Tese (x) Dissertação ( ) Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Barbara Fernandes Correa
Orientador: Rosana Mara Koerner
Data de Defesa: 26/05/2025
Título: As percepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita de Língua Inglesa no Ensino Fundamental Anos Iniciais na Rede Municipal de Joinville

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

3.Informação de acesso ao documento:
Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim ( ) Não
Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

gov.br Documento assinado digitalmente
BARBARA FERNANDES CORREA
Data: 18/07/2025 16:03:41-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____ Joinville, 18 de julho de 2025

Assinatura do autor Local/Data