

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LEONARDO SILVA DUARTE

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE INGLÊS PARA
CRIANÇAS: PERCEPÇÕES DE EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS INGLÊS DA UTFPR

Curitiba

2024

LEONARDO SILVA DUARTE

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE INGLÊS PARA
CRIANÇAS: PERCEPÇÕES DE EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS INGLÊS DA UTFPR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, no Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dra. Juliana Zeggio Martinez.

Curitiba

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Duarte, Leonardo Silva

A formação inicial de professores e professoras de inglês para crianças : percepções de egressas do curso de licenciatura em Letras inglês da UTFPR. / Leonardo Silva Duarte. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Zeggio Martinez.

1. Professores de inglês - Formação. 2. Língua inglesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 3. Universidade Tecnologia Federal do Paraná. Licenciatura em Letras inglês. I. Martinez, Juliana Zeggio, 1978-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóla Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **LEONARDO SILVA DUARTE** intitulada: **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: PERCEPÇÕES DE EGRESSAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS DA UTFPR.**, sob orientação da Profa. Dra. JULIANA ZEGGIO MARTINEZ, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Fevereiro de 2024.

Assinatura Eletrônica

26/02/2024 16:50:03.0

JULIANA ZEGGIO MARTINEZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/02/2024 18:32:35.0

CLAUDIA HILSDORF ROCHA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica

27/02/2024 17:53:26.0

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Dedico esta dissertação a meus alunos e minhas alunas.
Às crianças que já fizeram ou ainda fazem parte do meu caminho como professor e
que constantemente me ensinam a enxergar o mundo de outras maneiras.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, a Deus pela dádiva da vida, por sua misericórdia, pelos milagres na minha vida e por seu infinito amor.

A meu pai, Eluir, por sua inspiração em nunca desistir de estudar, por me incentivar a buscar sempre o melhor, por ser a estrutura que mantém nossa casa e por seu amor.

A minha mãe, Josiane, por seu incessante carinho, por suas orações, por sua dedicação, por todas as vezes que preparou meu café pela manhã, por se preocupar e me abraçar sem eu pedir nada, por ser um modelo de professora, mãe e amiga e por seu amor.

A meu irmão e minha cunhada, Eduardo e Jéssica, por estarem sempre ao meu lado, por serem grandes exemplos para mim e por seu amor.

A meus sobrinhos, Miguel e Davi, por compartilharem sua alegria, por me fazerem voltar às brincadeiras de crianças e por seu amor.

A minhas avós, Nair e Rocio, por sempre acreditarem em mim e por seu amor.

A minhas amigas Rafaella e Marina, por serem inspiradoras e por sua amizade duradoura.

A meus amigos Bruno e Felipe, por seu companheirismo e sua amizade.

A minhas colegas de trabalho, Priscilla, Carolina, Ana e Letícia, por serem fontes de inspiração, por sua amizade e por proporcionarem momentos de alegria mesmo em dias nublados.

A minha orientadora, professora Dra. Juliana Zeggio Martinez, por sua paciência, por sua disposição em me atender em tantos horários, por seu empenho em compreender minha ideias fragmentadas, por me ajudar a desamarrar alguns nós e por me amparar e tranquilizar quando pensei que tudo fosse desandar.

À professora Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha e ao professor Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo por suas valiosas contribuições e pelas leituras que enriqueceram minha pesquisa.

À professora Dra. Andressa Brawerman Albini por me acompanhar desde o começo da graduação, por acreditar em mim, por seu constante apoio, por sua parceria e por investir em meu crescimento pessoal e profissional.

A minhas professoras do Curso de Letras da UTFPR, com as quais passei meus anos de formação inicial e que ainda tenho o privilégio de encontrar no percurso acadêmico.

A meus professores e minhas professoras do Programa de Pós-Graduação em Letras UFPR, pelos ensinamentos e por proporcionarem outras leituras e perspectivas do universo acadêmico.

A meus e minhas colegas da Pós-Graduação, pelo companheirismo e por compartilharem momentos de aprendizado, de desabafo e de amparo.

A meus alunos e minhas alunas por terem, de infinitas formas, me ensinado muito mais do que eu poderia ensinar a vocês.

Às professoras participantes da pesquisa, pois, do meu ponto de vista, passei meses conversando com vocês. Obrigado pela participação voluntária e por me concederem suas vozes.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar a formação inicial de professores/as de inglês para crianças, egressos/as do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR - campus Curitiba. A investigação partiu da discussão sobre uma lacuna existente na formação inicial desses profissionais. Em seu aporte teórico, a pesquisa é pautada em reflexões sobre os sentidos de formação docente e apresenta análise de documentos nacionais que informam aspectos significativos tanto da formação em Licenciatura quanto do ensino de línguas estrangeiras no país. Utilizando uma abordagem qualitativa, a pesquisa fez uso de um questionário semiestruturado e contou com a participação de 11 professoras de inglês para crianças egressas desse Curso, para compreender suas percepções em relação à experiência da Licenciatura e desafios enfrentados na atuação profissional. A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista e seus resultados indicam que as participantes consideram a formação em Letras necessária para o ensino de inglês para crianças, apesar de estarem conscientes das lacunas em sua formação. Os principais obstáculos incluem a falta de experiência prática, a escassez de disciplinas específicas e a ausência de uma base teórica sólida. Essas percepções ressaltam a necessidade de revisão nos currículos dos cursos de Letras para proporcionar uma formação mais abrangente e contextualizada. Além disso, as participantes destacam a dualidade que percebem no Curso de Letras entre formar e não formar professores de inglês para atuarem com crianças. Este estudo contribui para a reflexão sobre políticas educacionais e práticas de formação docente, visando melhorias na formação de professores para o ensino de inglês para crianças e, conseqüentemente, ampliando a valorização da educação linguística na Educação Básica.

Palavras-chave: formação inicial; políticas educacionais; professores de inglês para crianças; percepções da formação docente; Curso de Letras Inglês da UTFPR.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to explore the pre-service education of English teachers for children who graduated from the Letras Course at UTFPR - Curitiba campus. The research was motivated from the discussion about an existing gap in the pre-service teacher education of these professionals. Its theoretical framework is based on discussions about the meanings of teacher education. The research also presents an analysis of some of the national documents that inform significant aspects of both teacher education programs and the teaching of foreign languages in the country. Drawing on a qualitative research approach, the study used a semi-structured survey and involved the participation of 11 English teachers for children who graduated from that Course. The survey focused on how the participants understand their own perceptions regarding the Letras Course experience and some of the challenges they faced in their professional practices. The research is qualitative and interpretative, and its findings indicate that the participants consider the pre-service education in Letras Course necessary for teaching English to children despite being aware of the gaps of their education. The main obstacles include the lack of practical experience, the scarcity of specific subjects, and the absence of a solid theoretical foundation in their curriculum. These perceptions highlight the need for a curriculum review in Letras Courses in order to provide a more comprehensive and contextualized education. This study contributes to the ongoing discussion on educational policies and teacher education practices. Consequently, it can lead to improvements in the educational field provided for teachers who teach English for children, thus enhancing the value and importance of linguistic education in Basic Education.

Keywords: pre-service education. educational policies. English teachers for children. perceptions of teacher education. Letras Inglês at UTFPR.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO.....	15
1.1	MINHA FORMAÇÃO COMO PROFESSOR DE INGLÊS — EU, MONTANHA... 17	
1.2	COMO SE FORMA UM/A PROFESSOR/A DE INGLÊS PARA CRIANÇAS?.21	
2	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO BRASIL E NA UTFPR.....	28
2.1	PRINCIPAIS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A POLISSEMIA DO CONCEITO.....	29
2.2	OS DESERTOS DA REGULAMENTAÇÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA?.....	38
2.3	O ABISMO ENTRE A FORMAÇÃO NECESSÁRIA E A REALIDADE ATUAL	46
2.4	A LACUNA FORMATIVA EM FOCO: EXPLORANDO A FALHA GEOLÓGICA.. 51	
2.5	O PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS DA UTFPR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.....	59
3	METODOLOGIA DE PESQUISA E PARTICIPANTES.....	72
3.1	CONSTRUINDO UM QUESTIONÁRIO NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.....	75
3.2	SOBRE AS PROFESSORAS PARTICIPANTES: MINHAS COLEGAS.....	82
4	CONECTANDO EXPERIÊNCIAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES SOBRE A FORMAÇÃO EM LETRAS E A RELAÇÃO COM SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	90
4.1	PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES SOBRE A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO.....	91
4.1.1	Andressa e sua percepção sobre a formação e a coordenação das escolas.....	94
4.1.2	Daiany e seus dois universos: especialista e regente.....	97
4.1.3	A professora Josiane precisa da formação em Letras porque dar aulas	

para crianças é bem diferente.....	98
4.1.4 A escola não precisa da formação, mas Carolina sim.....	100
4.1.5 A prática em sala de aula fala mais alto para Juliana.....	101
4.1.6 Nem a escola nem Rafaella precisa da formação.....	102
4.2 PERCEPÇÃO DAS PARTICIPANTES SOBRE A SUA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS INGLÊS NA UTFPR.....	104
4.2.1 Conhecimento teórico-prático e o contato com pesquisas.....	107
4.2.2 Elaboração de planejamento, atividades pedagógicas, materiais didáticos e da avaliação no ensino de inglês para crianças.....	115
4.2.3 Experiência em sala de aula, a prática docente profissional, o estágio supervisionado e a falta dele.....	120
4.2.4 Ser ou não ser formada como professora de inglês para crianças.....	126
4.2.5 A lacuna na formação em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba....	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....	149
APÊNDICE B - DESCRIÇÃO DA FIGURA 2 - DESENHOS DE ALUNOS/AS..	153
APÊNDICE C - DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 1 - INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO A DISCIPLINA NO BRASIL EM 2022.	154
APÊNDICE D - DESCRIÇÃO DA FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES POR IDADE.....	154
APÊNDICE E - DESCRIÇÃO DO QUADRO 2 - RELAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES E SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	155
APÊNDICE F - DESCRIÇÃO DO QUADRO 3 - RELAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DURANTE A GRADUAÇÃO.....	155
APÊNDICE G - DESCRIÇÃO DO QUADRO 4 - PARTICIPANTES POR ETAPA OU MODALIDADE DE ENSINO EM QUE ATUAM.....	156

APÊNDICE H - DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 2 - RELAÇÃO ENTRE O TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE E DE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.....	157
APÊNDICE I - DESCRIÇÃO DO QUADRO 5 - PARTICIPANTES POR ETAPA OU MODALIDADE DE ENSINO EM QUE ATUAM.....	157
APÊNDICE J - DESCRIÇÃO DO QUADRO 6 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES, TEMPO QUE ESTÃO FORMADAS E SUAS RESPOSTAS SOBRE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO EM LETRAS.....	158
APÊNDICE K - DESCRIÇÃO DA FIGURA 4 - PERCEPÇÃO TOTAL DE CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UTFPR POR ELEMENTO.....	159
APÊNDICE L - DESCRIÇÃO DO QUADRO 7 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO TEÓRICA E CONTATO COM PESQUISAS.....	160
APÊNDICE M - DESCRIÇÃO DO QUADRO 8 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE PLANEJAMENTO, ATIVIDADES, AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO DO CURSO.....	161
APÊNDICE N - DESCRIÇÃO DO QUADRO 9 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE.....	163
APÊNDICE O - DESCRIÇÃO DO QUADRO 10 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE SEREM OU NÃO SEREM FORMADAS COMO PROFESSORAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.....	164
APÊNDICE P - DESCRIÇÃO DO QUADRO 11 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A LACUNA NA FORMAÇÃO.....	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALEM	Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SiSU	Sistema de Seleção Unificado
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Cartas de alunos/as.....	14
FIGURA 2	Desenhos de alunos/as.....	19
QUADRO 1	Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.....	46
GRÁFICO 1	Indicador de adequação da formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo a disciplina no Brasil em 2022.....	48
FIGURA 3	Distribuição das professoras participantes por idade.....	81
QUADRO 2	Relação das professoras participantes e sua formação acadêmica...83	
QUADRO 3	Relação das professoras participantes a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais durante a graduação.....	83
QUADRO 4	Participantes por etapa ou modalidade de ensino em que atuam.....	84
GRÁFICO 2	Relação entre o tempo de experiência docente e de ensino de inglês para crianças.....	85
QUADRO 5	Participantes por etapa ou modalidade de ensino em que atuam.....	86
QUADRO 6	Experiência profissional das participantes, tempo que estão formadas e suas respostas sobre a necessidade de formação em Letras.....	91
FIGURA 4	Percepção total de contribuição do Curso de Letras Inglês da UTFPR por elemento.....	105
QUADRO 7	Percepção das professoras sobre a formação teórica e contato com pesquisas.....	106
QUADRO 8	Percepção das professoras sobre planejamento, atividades, avaliação e promoção do Curso.....	115
QUADRO 9	Percepção das professoras sobre experiência e prática docente....	120
QUADRO 10	Percepção das professoras sobre serem ou não serem formadas como professoras de inglês para crianças.....	126
QUADRO 11	Percepção das professoras sobre a lacuna na formação.....	129

1 INTRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO

“*You are the best teacher in the world*” foi o que me disse uma aluna de oito anos de idade em um dia de aula comum. Agradei pelo elogio, mas, por algum motivo, nesse episódio, parei para refletir sobre essa afirmação. “*The best teacher in the world*” é uma frase de caneca, mas que, por ter sido dita por essa aluna e inteiramente em inglês, recebi como um gesto de gratidão. Foi surpreendente, encantador e bonito. Da mesma forma, na ocasião do meu aniversário, recebi algumas cartinhas e cartões, como os apresentados a seguir:

FIGURA 1 - Cartas de alunos/as¹



FONTE: Acervo pessoal do autor (2022).

Se nossas identidades são formadas, em parte, pela leitura que os outros fazem de nós mesmos (Moita Lopes, 2002), até certo ponto, reconheço que sou, de fato, “*the best*”. Um simples gesto carinhoso de uma criança teve tamanha grandeza a ponto de mover minha própria identidade — é algo formidável. Porém, ao mesmo tempo, ações como essas, feitas com tanta dedicação por alunos, despertam em mim certas indagações: em que momento eu me tornei o melhor professor do mundo na vida dessas crianças? Existiu alguma prática docente ou postura que adotei que me garantiu esse título? Em qual período da graduação aprendi a ser o melhor professor para essas crianças, se é que aprendi? Nenhuma dessas perguntas são sequer respondíveis e meu propósito não é buscar-lhes uma

¹ DESCRIÇÃO DA FIGURA 1: Imagens de duas cartas escritas por crianças. Na primeira carta, encontra-se a frase “I love you, you are the best!” e o nome “Leozinho” acompanhada de quatro corações desenhados. Na segunda carta, a frase “You are the best teacher in the world” é escrita com letras grandes e coloridas, ao lado do desenho de um sol. Fonte: acervo pessoal do autor, de 2022.

resposta. No entanto, com base em Maturana (2001), afirmo que a emoção fundamental que guia esta dissertação é a curiosidade, sob a forma de desejo em explicar. As explicações que proponho têm como base a relação entre minha formação inicial e minha atuação/identidade como professor de inglês para crianças. Compreendo essas explicações como reformulações de minhas próprias experiências, em resposta às minhas perguntas. Irei, inevitavelmente, apresentar explicações, viver novas experiências, formular novas perguntas e, incessantemente, reviver o ciclo de fazer ciência (Maturana, 2001).

Por meio deste texto, tenho o desejo pessoal de refletir sobre meu próprio processo de formação e sobre o início de minha carreira profissional. Quero, também, observar parte do cenário atual da educação linguística de crianças no Brasil. É um exercício de contemplar a imensa paisagem, da qual faço parte, e tentar pintar uma pequena tela com as cores que tenho à disposição. Para que possa efetuar tais desejos, devo me dedicar a explorar o universo da formação de professores de inglês para crianças² e me aventurar nos diferentes ambientes dessa atividade docente. Com atenção, adentro a floresta de estudos acadêmicos, o deserto de diretrizes educacionais e as montanhas das narrativas.

Neste capítulo, utilizo uma analogia de montanha para ilustrar a formação docente, incluindo minha própria história. Um dos processos de formação de uma montanha é por acidente — montanhas são formações acidentais. Elas se formam durante anos e são identificadas por sua alta elevação. Cada professor e cada professora é, de alguma forma, uma montanha. Algumas foram formadas pela colisão de circunstâncias da vida, pela acumulação e compactação de outras rochas que aparecem no caminho, pela necessidade e pressão, pela vontade própria ou até por uma erupção vulcânica. Toda montanha (professor/a) está localizada numa região mais ou menos acidentada, num espaço um pouco caótico, em que há grande atrito. Desde a creche até a universidade, passando pelo longo período da escola, a montanha se ergue e lá permanece. Todos aqueles que por ela passaram, ainda a reconhecerão no futuro: “olha, aquela foi minha professora do quarto ano”. Muitas são as histórias de formação de cada montanha-professor/a. Proponho, agora, uma breve visita a uma montanha, começando por mim mesmo.

² Todas as vezes que menciono o ensino de inglês para/com crianças nesta pesquisa, estou me referindo ao ensino da língua no contexto de escola regular especificamente nas etapas do Ensino Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Caso me refira ao ensino de inglês em contextos de escolas de idiomas ou outros, irei indicar no texto.

1.1 MINHA FORMAÇÃO COMO PROFESSOR DE INGLÊS — EU, MONTANHA

Talvez tenha sido numa quarta-feira à tarde, às 14h de um dia nublado de setembro de 2018, quando estava comprando meu primeiro jaleco, que me tornei professor. Questiono-me se seria possível saber o momento exato em que nos tornamos educadores. Porém, como nos adverte Freire (1989), ninguém começa a ser educador em um momento exato no tempo, nem tampouco nasce educador ou é marcado para ser. Nas palavras do patrono da educação brasileira: “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1989, p. 55).

De fato, recordo-me do dia em que comprei meu primeiro guarda-pó (ou jaleco). A loja dispunha de várias cores e diversos tipos de uniformes de profissões que requerem uma vestimenta diferenciada, como médicos, enfermeiros, empregados domésticos, trabalhadores do setor hoteleiro, cozinheiros entre outras. Quem sabe se tivesse escolhido outro curso, estaria nesta mesma loja comprando um uniforme diferente. No entanto, escolhi a Educação.

Antes da formação inicial, já havia história. Britzman (2003, p. 27) comenta sobre a “*superfamiliaridade*”^{3/4} que temos com a profissão de professor e como esse excesso de familiaridade é uma contradição significativa que afeta aqueles que estão aprendendo a ser professor. Temos conhecimento sobre o que é ensinar com base em anos de observação, pois desempenhamos um papel oposto ao dos professores por uma grande parte de nossas vidas. Pessoalmente, experienciei 12 anos na Educação Básica em colégios públicos (quase metade de minha vida atualmente). A própria fundação e as rochas presentes na formação de professores/montanhas foram produzidas e depositadas a partir de anos de familiaridade com a profissão, como discutido por Britzman (2003). A autora ainda afirma que essa observação nunca é passiva, mas sempre carregada de forças de resistência às relações de poder estabelecidas. Isso nos informa que essa familiaridade com a profissão e com o ambiente escolar traz uma carga de complexidades e contradições à jornada dos professores/as em formação.

³ “*overfamiliarity*”.

⁴ Todas as traduções de citações diretas, neste trabalho, são de inteira autoria e responsabilidade do autor. Os trechos originais se encontram em notas de rodapé.

Bom, foi às 07h30 da manhã de uma segunda-feira muito chuvosa e fria do mês de Agosto, que começou minha primeira aula na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Essa aula foi marcada por um sentimento de descoberta e de entusiasmo. Fomos convidados a contar o porquê escolhemos o curso de Letras. O problema era que eu e outros na sala não tínhamos um motivo bem definido. Existiam diversas circunstâncias que me levaram a realizar a matrícula no Curso, mas não uma razão principal. Costumava dizer que “caí em Letras”. Dessa forma, essa queda provocou minha formação acidental como montanha.

Durante o decorrer do Curso, participei de duas modalidades do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Querido por vários alunos e ex-alunos, o PIBID permite aos licenciandos exatamente o que promete realizar: iniciar sua prática docente. A primeira modalidade da qual participei foi a Interdisciplinar. Era uma modalidade que unia alunos dos Cursos de Licenciatura em Física, Matemática, Letras Inglês, Letras Português e Letras Português-Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba. O desafio era conciliar o planejamento das aulas de todas essas disciplinas no pouco tempo que tínhamos nas escolas, ainda tendo uma visão tradicional de disciplinas em caixas isoladas. Não nos dávamos conta, naquele momento, de que o princípio que nos conectava era a Educação; era o próprio processo de ensino-aprendizado que servia como motor das discussões e das práticas. Segundo Pazello (2019), o compromisso do PIBID Interdisciplinar estava relacionado com a aprendizagem significativa e a articulação dos saberes, por meio de práticas pedagógicas que seriam diretamente inspiradas pela realidade da escola. Concordo com a afirmação da autora de que o PIBID em seu projeto Interdisciplinar se destaca na dimensão da formação docente, porque contribui na construção de pontes entre a formação profissional docente e as realidades da atuação docente através da triangulação: escola, alunos e sala de aula. Infelizmente, na época, o PIBID foi suspenso, as bolsas foram cortadas e a modalidade Interdisciplinar extinta. Comecei, assim, a viver como montanha e enfrentar os desafios da erosão da chuva e do vento governamental.

No ano seguinte, tive minha primeira conquista como professor: vi um dos alunos do PIBID como um novo estudante de graduação na UTFPR. Foi, definitivamente, um momento inesquecível. Após ter vivenciado esse episódio, fiz uma publicação em uma rede social relatando meu processo de escolha do Curso de Letras e contando sobre a experiência de ver um ex-aluno como colega

universitário. Ao fim da publicação, escrevi: “Dois anos atrás, eu comecei a estudar num curso que eu nunca quis. Hoje, sou professor, sou linguista, escritor, tradutor, até gestor e o que mais eu puder ser.” (Duarte, 2018, não paginado). Aparentemente, já havia me tornado professor, mesmo sem ter me formado como tal. Já era reconhecido e me reconhecia como uma montanha docente.

Após lutas e atos de manifestação da comunidade acadêmica, o PIBID retornou e, assim, eu pude iniciar meu segundo percurso no Programa, agora direcionado especificamente ao ensino de língua inglesa — foi quando comprei o jaleco. Sou extremamente grato aos colegas que dividiram a experiência comigo e às professoras que nos acompanharam. Planejei aulas, preparei material didático e me dediquei aos momentos de regência. Acredito que essa vivência como pibidiano consolidou parte de minha postura e prática docente. O *feedback* dos alunos foi muito positivo e me ajudou a construir segurança e confiança como professor. Agora, após dois períodos como professor de inglês, havia me tornado *a mountain*⁵.

Em 2019, desempenhei minha função como aluno-professor em dois momentos de estágio supervisionado em uma escola de Curitiba na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Agora, contemplando essa atividade, reflito sobre a pergunta colocada por Britzman (2003, p. 73): “o que o estágio faz com aqueles que estão aprendendo a ensinar?”⁶ e posso declarar que me fez enfrentar desafios que me levaram a repensar minha visão sobre o papel do professor, superando a ideia de transmissão de conhecimento. Alguns tremores de terra e a ação humana atuaram na erosão de montanhas. A formação de professores está sempre lidando com essas atividades didático-geológicas, como o endurecimento de algumas rochas e o desgaste de outras.

Nesse ínterim, aprender a ensinar, tornar-se e formar-se como professor produziu transformações profundas em minha atuação profissional, minhas visões e conceitos e minha própria constituição como pessoa. Durante a licenciatura, comecei a perceber como prática os muitos momentos em que a formação acontecia: as aulas das disciplinas do Curso, as leituras e discussões teóricas, a produção de material didático, o planejamento das aulas e as regências. Posso afirmar que a vivência prática mudou minha visão de prática e concordo com

⁵ Faço esse jogo com as palavras porque compreendo que aprender e ensinar uma língua estrangeira é sempre, um pouco, “tornar-se um outro”, como declara Revuz (1998, p. 227), já que “o eu de língua estrangeira não é jamais, completamente o da língua materna” (p. 225).

⁶ “[...] *what does student teaching do to those learning to teach?*”.

(Britzman, 2003, p. 73), que “uma vez que os professores em formação realmente começam a ensinar, as visões de prática com as quais eles ingressaram são continuamente reformuladas e reinventadas”⁷. Assim, compreendo que carrego as marcas do PIBID, do estágio supervisionado e de outras experiências de ensino que tive. Levo comigo minha autobiografia, minha identidade, minhas emoções e minha voz para a sala de aula.

Sou grato a universidade pública pela oportunidade de estudar e me tornar um educador e, por isso, defendo-a. Posso, por intermédio da UTFPR e do Curso de Letras Inglês, mudar a realidade de minha família, meus amigos e amigas, meus alunos e alunas e a minha própria.

Até este momento, minha trajetória profissional havia me levado a atuar com ensino de inglês, porém não no contexto que se tornou foco desta pesquisa: aulas para/com crianças. Essa nova experiência começou no ano de 2021, quando fui convidado a assumir turmas de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular na cidade de Curitiba. Foi e continua sendo uma experiência única e desafiadora, que me levou a desenvolver competências e habilidades além da simples atividade de ensinar. As crianças, às quais dedico esta dissertação, são quem realmente me ensinam e me motivam a melhorar e me fortalecer como montanha. Foi por meio do contato com as crianças, que pude compreender que um abraço, um choro e um sorriso são linguagens do universo infantil. Pude perceber que desenhos, como os da Figura 2, são formas de linguagem que ultrapassam os limites da sintaxe e da lógica adultocêntrica:

FIGURA 2 - Desenhos de alunos/as



FONTE: Acervo pessoal do autor (2022-2024)
NOTA: Descrição da figura no APÊNDICE B.

⁷ “Once student teachers actually begin teaching, the visions of practice with which they entered are continually being reworked and reinvented”.

Enfim, tendo já narrado parte de minha história e de minhas experiências vividas com PIBID e estágio supervisionado, espero ter deixado claro que minha motivação para desenvolver esta pesquisa é, essencialmente, minha busca para compreender o processo de formação inicial o qual vivenciei e sua relação com minha prática de ensino atual. Esta pesquisa é uma jornada pessoal que envolve os outros. Perceber-se montanha não é um caminho simples, linear, invariável ou desprovido de desafios. No cerne desta pesquisa, reside meu desejo de compreender porque a formação como professor de inglês para crianças é um desafio complexo. Recorro às palavras de Maturana (2001, p. 154): "fazer ciência tem a ver com nossa busca de compreender nossa experiência como seres humanos". Dessa forma, quero construir uma explicação sobre ser professor de inglês para crianças e sua estreita ligação com a formação inicial.

Para esta pesquisa, compreendo que da mesma forma que um rio pode ter diversas nascentes, a formação de professores possui variadas origens e percursos. Por isso, reconheço que é impossível e irrealizável analisar a formação em sua totalidade. O que posso, efetivamente, realizar nesta pesquisa, é investigar pontos específicos de um dos muitos afluentes da formação docente: a formação de professores e professoras de inglês para crianças. Por isso, neste trabalho, dedico-me a refletir sobre a formação docente inicial situada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba, voltada para o exercício do ensino da língua inglesa no contexto da Educação Básica para as etapas do Ensino Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os capítulos deste trabalho dialogam entre si a fim de construir uma reflexão mais informada sobre a relação entre a formação inicial em Letras Inglês da UTFPR e a formação de professores/as de inglês para crianças. Na seção seguinte, apresento as perguntas e objetivos da pesquisa e indico as direções que tomo aqui.

1.2 COMO SE FORMA UM/A PROFESSOR/A DE INGLÊS PARA CRIANÇAS?

Mais de 30 anos atrás, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) afirmaram que a produção de pesquisas sobre ensino e aprendizado de línguas era escassa dentro das universidades brasileiras. Os autores perceberam um círculo vicioso nessa área, em que o ensino era completamente desligado da reflexão sobre o que é ensinar línguas. O ato de ensinar era comumente visto como independente do aprender e

consistia tão somente em aplicar técnicas em uma sala de aula. No entanto, como relata Tilio (2020), com o passar dos anos, a discussão sobre como alunos aprendem e como professores ensinam se expandiu. Podemos constatar que os trabalhos sobre a formação inicial e continuada de professores de línguas vêm crescendo e ganhando relevância, em ambientes nacionais e internacionais, com mais força nos últimos 30 anos.

Com isso, discussões geradas por perguntas como “de que maneira o professor aprende a ser professor?” também ganharam interesse no campo da Linguística Aplicada. Britzman (2003, p. 26) levanta o seguinte questionamento: “o que aprender a ensinar faz e significa para os alunos-professores e para aqueles envolvidos com a prática de ensinar?”⁸. Gosto da pergunta colocada pela autora porque nos convida a pensar em uma ação, uma transformação que acontece na construção de professores.

De certa forma, percebo minha prática docente profundamente enraizada na formação inicial. Ao mesmo tempo, reconheço outros pontos da atividade docente que permanecem remotamente distantes da formação inicial. Por isso, julgo necessário repensar e discutir minha etapa de formação inicial como professor. Elaboro esta dissertação, portanto, acreditando que ter um olhar mais atento sobre a formação inicial pode proporcionar mudanças à própria universidade, aos projetos curriculares dos cursos e a toda a comunidade acadêmica no geral. Pesquisar é um movimento transformador, que pode auxiliar o trabalho de professores-formadores e dar suporte à formação de futuros professores. Em vista disso, proponho refletir sobre a seguinte questão: como se forma um/a professor/a de inglês para crianças?

Essa pergunta, em minha leitura, aponta para dois efeitos de sentido possíveis, pelo menos, marcados pelo uso de “como”. No primeiro, a interpretação que podemos fazer é a de formação como produto, fruto de uma grade curricular, a qual Britzman (2003) chamou de produto estático de uma formação em série, cuja identidade e pedagogia são unitárias, não contraditórias e já completas. Bastaria, então, responder que o professor de línguas se forma cumprindo certa quantidade de horas de estudos linguísticos, outras tantas horas de estudos literários e determinadas horas de estágio. Esse entendimento apenas ajuda a manter a fórmula 3+1, tão criticada mas ainda presente desde o século passado, em que, os

⁸ “*What does learning to teach do and mean to student teachers and those involved in the practice of teaching?*”.

graduandos/as primeiro estudam as disciplinas de conteúdo científico acadêmico, durante três anos, sem maiores discussões e apenas no quarto ano se dedicam para as disciplinas de cunho pedagógico, com foco na prática de sala de aula. As autoras Tonelli e Cristóvão (2010) e Ciniro e Denardi (2019) criticam essa formação fragmentada, pois esclarecem que, nesse modelo, a formação inicial não acontece de forma significativa para os/as alunos/as.

Outra forma possível de compreender a pergunta no título desta seção é considerar que ela se refere a um questionamento maior, uma dúvida a qual não se tem respostas acabadas. Ela poderia ser reformulada, como sugerem Brito e Ribas (2018, p. 10), pelas perguntas: “que caminhos percorre um licenciando para se constituir professor?” ou ‘o que fazer para formar um professor?’ ou ainda ‘que formação desejamos para esse futuro professor?’, enfatizando a formação como processo inacabado. Nessa abordagem, Britzman (2003) discute o aprender a ensinar, não somente como formar-se em um curso de formação de professores, mas a partir da ideia de que o professor está continuamente moldando e sendo moldado pela dinâmica da prática social, da estrutura social e da história. Essa visão enfatiza o modelo dialógico da formação porque reconhece a identidade e a pedagogia como construídas discursivamente, incompletas e sujeitas a mudanças. É com este conjunto de ideias que procuro relacionar esta pesquisa, buscando apontar a formação como um percurso contínuo.

Tendo atuado no ensino de inglês para crianças desde minha formação inicial em Letras Inglês, percebo a necessidade de maior discussão desse tema nos cursos de licenciatura. Em conversas informais com colegas, também professores de inglês para crianças, uma premissa tende a se destacar: os cursos de Letras não formam professores de inglês para crianças. Desde já, quero ressaltar que essa premissa não deve ser percebida como uma verdade absoluta e inquestionável. Pelo contrário, da forma como entendo, ela representa uma perspectiva, a partir de experiências e de discursos, que podem, inclusive, desconhecer aspectos dessa área de pesquisa bem como seu embasamento legal. Na realidade, seria impossível abranger a totalidade das experiências de egressos e egressas e de programas de formação na área com apenas essa sentença, que simplifica um processo muito mais complexo e profundo. No entanto, essa constatação de que os cursos de Letras não formam docentes especializados no ensino de inglês para crianças reflete uma preocupação e uma sensação de falta, de carência ou insuficiência que

permeiam o ambiente docente. Por isso, não podemos negligenciar esse sentimento, uma vez que ele ilustra uma percepção entre professores e professoras a respeito de suas formações iniciais, bem como da própria literatura da área.⁹

Por esses motivos, decidi envolver minha experiência nesta pesquisa. Tudo começou como uma lagarta de curiosidade, buscando compreender minha própria formação inicial no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR e minha prática profissional com ensino de inglês para crianças. Durante a escrita deste texto, em estágio de crisálida, incluí outras vozes, que, com diferentes experiências, percorreram quase o mesmo caminho formativo pelo qual passei. Busquei investigar como me formei um professor de inglês para crianças e como minhas colegas de Letras Inglês da UTFPR, professoras de inglês para crianças, formaram-se para tal. Agora, após metamorfose, a borboleta formada, isto é, esta dissertação pode servir de referência e reflexão para futuros/as e atuais professores/as de inglês para crianças, bem como alunos/as dos cursos de Letras do país.

Por ter sido licenciado em Letras Inglês pela UTFPR, câmpus Curitiba, busco reconhecer o trabalho de minhas professoras e meus professores universitários/os na caminhada da minha formação inicial. Graduar-se é um desafio e que, por vezes, pode ser doloroso, mas se chegamos onde chegamos foi por estarmos sobre ombros de gigantes. Por isso, procuro devolver a dedicação e os esforços das professoras e dos professores que fizeram parte de minha jornada, ao querer compreender mais sobre o curso ao qual me formei. Por esses motivos, escolhi o curso e as/os colegas egressas/os de Letras Inglês da UTFPR para compor minha pesquisa de mestrado na universidade irmã: a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Acredito que, apesar de estarem aproximadamente 500m de distância uma da outra¹⁰, o distanciamento entre as duas universidades federais vizinhas ainda continua grande e suas pesquisas, por vezes, podem acabar permanecendo separadas. Desta forma, tenho a aspiração de que minha pesquisa possa aproximar os dois ambientes acadêmicos e permitir o diálogo entre seus cursos de Letras.

Esta pesquisa tem como tema central o processo de formação inicial de professores e professoras de inglês para crianças, egressos e egressas do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR. Para constituição da pesquisa, dois são os

⁹ No Capítulo 2, irei apontar outras leituras que relatam essa percepção de uma falta ou lacuna das formações de professores.

¹⁰ Considerando a Sede Centro da UTFPR e o Câmpus Rebouças da UFPR, ambos na Av. Sete de Setembro - Curitiba, PR.

caminhos de discussão e investigação teórica que percorro. Em primeiro lugar, por meio do estudo do campo acadêmico e da formação docente e da análise do cenário atual da formação e atuação de professores de inglês para crianças, busco estabelecer fundamentação teórica sólida para constituição da pesquisa. Em segundo lugar, proponho-me a investigar a relação do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba, com a formação de professores de inglês para crianças, portanto, estudo e examino o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em questão. Acredito que tanto o corpo de estudos sobre a formação quanto o PPC de Letras Inglês são essenciais para a construção da pesquisa e base para as análises.

Buscando explicações para minha experiência na formação inicial, compus três perguntas de pesquisa, que estão, de diversas formas, conectadas. A primeira: no Brasil, os cursos de Letras Inglês podem formar e de fato formam professores e professoras para atuarem com o ensino de inglês para crianças? Para responder essa pergunta, inicio com a apresentação e apreciação dos estudos sobre formação de professores e analiso a legislação e os documentos orientadores da educação, em nível nacional. A partir dessa pergunta, estabeleço minha segunda pergunta de pesquisa: de que maneiras o Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba, forma professores/as de inglês para crianças? Juntamente a essa questão, construí um instrumento de pesquisa que me permitisse responder à terceira pergunta: como as professoras participantes percebem sua formação inicial em Letras e a relação com a atuação profissional como professoras de inglês para crianças? Em busca das respostas, investigo a percepção e as experiências relatadas pelas colegas participantes voluntárias, que contribuíram para a discussão ao longo da dissertação, trazendo suas percepções.

Para cumprir minhas aspirações pessoais, refletindo sobre minha formação e entendendo minha própria prática de ensino com crianças, e para responder às perguntas indicadas, o objetivo principal deste trabalho é investigar a formação inicial de professores/as de inglês para crianças egressos/as do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR. Minha intenção com esta pesquisa é desenvolver um estudo que se debruce sobre a realidade da profissão e da formação docente. A partir disso, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- investigar as percepções das participantes sobre a necessidade de uma formação em Letras Inglês para atuação profissional com ensino de inglês para crianças e
- investigar as percepções das participantes sobre sua formação inicial no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba, em relação ao ensino de inglês para crianças.

No Capítulo 2, exploro e conduzo uma discussão sobre os principais elementos da formação de professores, destacando em especial a polissemia ao conceito de formação. Também destaco as leis de base da educação e alguns dos principais documentos orientadores e reguladores da educação brasileira que se referem ao trabalho com o ensino de inglês para crianças. Questiono a própria autorização legal dos professores que atuam com o ensino de crianças na Educação Básica. Ainda, faço discussões acerca da formação necessária por parte dos professores de inglês que trabalham com crianças, de acordo com relatórios nacionais. Em seguida, exploro a situação de lacuna geralmente percebida na formação inicial de professores de inglês para crianças. Por último, a discussão se volta especificamente para a Instituição de Ensino Superior (IES) investigada nesta pesquisa: a UTFPR, câmpus Curitiba. Em função do lócus da pesquisa ser o Curso de Letras Inglês e o grupo escolhido ser seus/suas egressos/as, apresento detalhes do documento orientador do Curso e examino a presença ou espaço para a formação de professores de inglês para crianças.

No Capítulo 3, descrevo o instrumento de pesquisa escolhido, um questionário semi-estruturado, e apresento as colegas participantes que, gentilmente, aceitaram o convite de participação neste estudo. Descrevo o caminho de construção do questionário, destacando as estratégias adotadas na conexão dos dados. Ainda, apresento detalhes sobre a natureza da pesquisa e a metodologia de análise das respostas, enfatizando a característica qualitativa a partir de uma abordagem interpretativista, permitindo uma compreensão das experiências das professoras na formação inicial e nas realidades profissionais do ensino de inglês para crianças.

No Capítulo 4, apresento os resultados das análises das percepções das professoras participantes a respeito da necessidade de uma graduação em Letras para atuação no contexto de ensino de inglês para crianças em escolas regulares.

Discuto suas percepções relacionando-as principalmente com as conclusões extraídas da investigação da legislação e dos dados oficiais do Ministério da Educação (MEC). Nesse capítulo, também me dedico a apresentar e discutir as percepções das participantes acerca de sua formação inicial, investigando os elementos que permearam sua experiência no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, Câmpus Curitiba. Por meio da análise das respostas obtidas nos questionários, não somente relato, mas também interpreto as experiências das participantes, proporcionando uma compreensão de alguns dos aspectos de formação que influenciaram suas atuações profissionais como professoras de inglês para crianças.

No último Capítulo, elaboro as considerações finais da pesquisa como forma de ressaltar as contribuições do trabalho e retomar as perguntas e objetivos de pesquisa, avaliando o percurso que vivenciei ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NO BRASIL E NA UTFPR

Neste capítulo, exploro e discuto diversos aspectos relacionados à formação inicial de professores/as de inglês para crianças no Brasil e na UTFPR. Em um primeiro momento, na Seção 2.1, apresento brevemente o conceito de formação docente, discutindo o termo “formação” de maneira mais ampla e teórica, abarcando diferentes dimensões, conceitos e práticas envolvidas nesse processo. Enfatizo também a inseparabilidade da teoria e prática, considerando a práxis, e reflito sobre a importância do estágio supervisionado e de outras experiências formativas, como projetos de iniciação. Exploro, ainda, questões relacionadas à identidade docente.

Considerando que a discussão neste trabalho é sobre a formação de professores no Brasil, na Seção 2.2, examino a regulamentação vigente para a formação e atuação de professores de inglês para crianças, considerando documentos oficiais e leis nacionais que regulam essa área, mesmo que de forma indireta. Partindo para uma análise mais específica, na Seção 2.3 discuto a formação como exigência para a atuação profissional e investigo o abismo entre a formação necessária e a realidade encontrada, especialmente nos Anos Iniciais, em que muitos professores de língua estrangeira carecem de formação adequada, conforme indicadores nacionais. Além dessas discussões, investigo também, na Seção 2.4, uma lacuna na formação desses profissionais, destacando a falta de especificidade na formação para atuar com ensino para crianças, especialmente considerando que os cursos de Letras geralmente não abordam esse tema.

Por fim, tendo em vista que a discussão que conduzo nesta pesquisa utiliza como suporte as percepções de colegas egressas do Curso de Letras Inglês da UTFPR, vi como essencial investigar de que forma o Curso está alinhado à formação de professores de inglês para crianças. Assim, na Seção 2.5, analiso e destaco trechos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)¹¹ que demonstram uma relação direta ou indireta do Curso com esse tema. Da forma como arquiteto este capítulo, sua estrutura parte de uma abordagem mais ampla e teórica para questões mais específicas, buscando compreender minha própria formação, como já

¹¹ A versão do PPC de Letras Inglês escolhida foi a primeira, publicada em 2015, que deu início ao Curso. A escolha da versão de 2015 se dá pelo fato das participantes terem iniciado e concluído sua formação inicial tendo como base este documento.

mencionado, e proporcionar diferentes visões sobre a formação de professores/as de inglês para crianças no Curso de Letras Inglês da UTFPR.

2.1 PRINCIPAIS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A POLISSEMIA DO CONCEITO

Abrindo o caminho das discussões teóricas sobre a formação de professores, julgo necessário, antes de tudo, repensar os múltiplos entendimentos do termo — o que significa a formação? Em um primeiro momento, uma resposta instantânea para essa pergunta poderia indicar que a formação está ligada à preparação para a atividade docente. Ora, “se a formação de professores é definida simplesmente como a educação daqueles que se tornam professores”, como declara Woodring (1975, p. 1), então “sua história coincide com a própria história da Educação”¹². Daí decorre a complexidade de definir e conceituar a formação docente, como nos informa Marcelo García (1999), tendo em mente que o conceito de formação admite múltiplas perspectivas, como diversos outros na área de Educação.

A formação pode adotar diferentes aspectos a depender da perspectiva de seu objeto. De acordo com Marcelo García (1999), de um lado, podemos conceber a formação como aquela que as instituições de ensino organizam e oferecem, exterior ao sujeito formado. Essa forma de pensar poderia ser expressa por comentários como: “as/os alunas/os foram formados pela universidade” ou “a formação que os/as professores/as receberam”. Por outro lado, podemos compreender esse processo como a formação de sujeitos, como algo que acontece tal qual seu desenvolvimento pessoal, que poderia ser enunciado com frases como: “eu me formei naquela universidade” ou “nós nos formamos em Letras”.

Sobre essa dualidade, em sua investigação sobre o conceito de formação, Ferry (1997) menciona duas fantasias existentes no universo da formação. A primeira apresenta a figura dos professores formadores como escultores, moldando e formando o alunado. A segunda, de um estudante mítico que se forma por seus próprios meios e com seus próprios recursos. Nenhum dos dois extremos, na visão do autor, corresponde à dinâmica da formação. Na realidade, os indivíduos, de fato, formam a si mesmos, mas por mediação. Essas mediações, como denominadas

¹² “If teacher education is defined simply as the education of those who become teachers, its history is coterminous with the history of education itself”.

pelo autor, são variadas e diversas. As/os professoras/es dos cursos de formação inicial, as leituras, as circunstâncias da vida, os contextos em que estamos inseridos e a relação com os outros são mediações, que possibilitam e orientam o desenvolvimento da dinâmica de formação, de acordo com Ferry (1997).

Consultando a literatura da área de formação docente, Marcelo García (1999) menciona outras tendências de conceituação de formação, compreendendo-as como equivocadas. A partir disso, o autor aponta para três formas mais comuns de compreender o conceito:

Assim, a formação pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação [...]. (Marcelo García, 1999, p. 19, destaque do original).

A partir do trecho citado, entendo que o conceito de formação docente possui ampla abrangência, não estando limitado à ideia de transmissão de conhecimentos práticos e teóricos para professores, pois também engloba um processo complexo de desenvolvimento pessoal. Além disso, a formação não se restringe apenas ao indivíduo, mas estende-se para além, exercendo influência no próprio universo do trabalho e nas instituições formadoras e suas estruturas. Como declara o autor: “a formação de professores não é um processo que acaba nos professores” (Marcelo García, 1999, p. 27).

A fim de dar à formação de professores uma perspectiva mais abrangente, Marcelo García (1999) elabora um conceito de formação de professores a partir da análise de tendências e de outras perspectivas. Para o autor, a formação de professores é uma área do conhecimento, de pesquisa e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos pelos quais os professores se envolvem. Processos esses em que, por terem um caráter de evolução, os professores participam em experiências de aprendizagem, de forma individual ou coletiva. Por meio dessas experiências, os professores adquirem ou aprimoram os seus conhecimentos, competências e disposições. Como resultado, isso permite aos professores, formados e em formação, intervir profissionalmente no desenvolvimento

do seu ensino, suas práticas, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem e seguem em um constante processo de transformação.

A respeito da formação, Nóvoa (1992, p. 18) nos adverte que não podemos compreendê-la como um processo passivo, pois exige dos sujeitos “a experimentação e inovação, com uma reflexão crítica sobre as práticas educativas”, isto é, trata-se de uma constante investigação diretamente articulada com as práticas que coloca os professores em alerta sobre suas decisões, emoções e atitudes.

Outro elemento que surge neste percurso da discussão sobre formação de professores é a identidade profissional docente. A respeito disso, Geraldi (2015) argumenta que uma está diretamente ligada à outra e que a identidade docente se constrói historicamente pela sua essencial relação com o conhecimento. O autor explica que a formação inicial envolve uma aproximação do sujeito em formação a um conjunto de conhecimentos, organizados ao longo da história. Em sua perspectiva, a formação se constitui pelo processo da aquisição desses conhecimentos: “Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que encorpamos, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos” (Geraldi, 2015, p. 82). Assim, a partir dessa perspectiva da formação como um processo histórico de construção da identidade profissional docente, que se efetiva nos cursos de formação, compreendemos as maneiras que professores/as em formação se reconhecem como professores/as formados/as. O autor, no entanto, questiona se é possível que, na verdade, os Cursos de Licenciatura somente formem professores/as, sem efetivamente torná-los/las como tal. Somos introduzidos, então, a mais uma perspectiva da formação: o tornar-se.

A respeito desse último ponto, destaco uma citação de Buchmann e Floden (1990), em que os autores indicam uma diferença fundamental na área de formação:

“Ensinar” (que é algo que todos fazem em algum momento) não é o mesmo que “ser um professor”. Existem preocupações conceituais adicionais e mais amplas que entram em cena, pois “ser um professor” envolve pessoas (professores) trabalhando em organizações (escolas) com outras pessoas

(alunos) para fazer com que essas outras pessoas aprendam algo (sejam educadas). (Buchmann; Floden, 1990, p. 348)¹³.

A partir do entendimento dos autores sobre essa diferença, compreendo que a formação lida com ambas as perspectivas. Nos cursos de Letras, forma-se o/a profissional que ensina e que será um/a professor/a. Nesse processo, os/as graduandos/as não apenas adquirem conhecimentos pedagógicos e técnicas de ensino (como ensinar), mas também são expostos a discussões conceituais mais amplas e críticas relacionadas ao papel e às responsabilidades do profissional da educação (ser professor/a). Ensinar e ser professor/a envolvem uma compreensão das dinâmicas sociais e emocionais produzidas na interação em sala de aula e da importância de criar ambientes educacionais inclusivos. Assim, uma licenciatura em Letras se encarrega de integrar diferentes dimensões da formação de professores, preparando os/as alunos/as não apenas para ensinar, mas para refletir e ressignificar o que a função de ensinar acarreta, tornando-se profissionais comprometidos/as com o processo educativo em sua complexidade.

A partir de Britzman (2003), compreendemos que as relações dialógicas nas quais estamos inscritos (em casa, na universidade, na escola etc.) determinam a própria textura de ensinar, bem como as possibilidades que o ensino abre. Para a autora, as tensões entre ser professor e saber ensinar, entre o conhecimento das teorias educacionais e a experiência prática do chão da sala, entre o pensamento e ação, entre a objetividade e a subjetividade, não são tão claras e binárias: não são dicotomias; mas estão intrinsecamente relacionadas. O processo de formação de professores, portanto, é relacional e acontece dialogicamente com sujeitos inseridos nas relações de poder, de desejo e de resistência. O ser e o saber, o técnico e o existencial, moldam e são moldados a si mesmo no constante processo de tornar-se um professor ou uma professora. São as pedagogias e a práxis pedagógica que “moldam a forma como os professores compreendem suas práticas e a subjetividade que confere a essa prática uma identidade”¹⁴ (Britzman, 2003, p. 26). Isto é, ser professor, identificar-se e ser identificado como tal, e saber ensinar fazem parte de

¹³ “‘Teaching’ (which is something everyone does some of the time) is not the same as ‘being a teacher’. There are other and broader conceptual concerns that come into the picture, for ‘being a teacher’ entails people (teachers) working in organizations (schools) with other people (pupils) in order to get those other people to learn something (to be educated)”.

¹⁴ “They fashion as well the ways teachers understand their practices and the subjectivity that bestows this practice with identity”.

um processo de compreender suas práticas e suas posições. Este é o “trabalho oculto de aprender a ensinar”¹⁵ (Britzman, 2003, p. 26).

Fica evidente, desta maneira, que a formação de professores transcende a mera acumulação de conhecimentos e técnicas, pois envolve processos identitários e subjetivos profundos. Torna-se necessário, então, tratar do componente humano, isto é, dos sujeitos. Como destaca Nóvoa (1992, p. 17), é essencial reconhecer a pessoa por trás do educador, “a pessoa como um todo, integrando dimensões pessoais e profissionais”. O autor enfatiza que a identidade profissional docente se forja não apenas por meio de cursos, nem se resume à aquisição, aprimoramento e acumulação de conhecimentos, mas, essencialmente, por meio da reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente da própria identidade. Nóvoa (1992, 2017) compreende que esse processo de construção da identidade profissional não é uma trajetória linear ou prescrita, mas é, na verdade, única e intrinsecamente ligada às experiências vividas. Esse processo vai além da simples absorção de teorias e métodos; é uma jornada de autoconhecimento, autoavaliação e incorporação de aprendizados ao contexto pessoal e profissional. O autor menciona que “tornar-se professor” não é tão somente adquirir habilidades técnicas, mas adentrar a profunda reflexão sobre as dimensões pessoais e coletivas da profissão. É pensar: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (Nóvoa, 2017, p. 1113) e, a partir disso, aplicar esses questionamentos a si mesmo. É questionar a própria formação e, a partir disso, tornar-se professor.

A construção e reconstrução da identidade profissional docente é tão relevante para a formação que ao nos depararmos com a simples passagem do tempo, percebemos quão impactante ela pode ser para o processo como um todo. A respeito da influência do tempo de experiência profissional nos saberes docentes, Tardiff (2012) destaca a profunda relação entre a prática docente e a construção da identidade profissional que emerge com o passar do tempo. Conforme observado pelo autor, o ato de ensinar não é apenas uma atividade mecânica, mas também um processo pelo qual o indivíduo incorpora aspectos de sua própria identidade. Tardiff (2012) ilustra essa relação ao comentar que, um professor que, por exemplo, atue durante trinta anos não apenas desempenha uma função, mas molda uma identidade marcada por sua cultura, ideias, emoções, funções e interesses. Esta

¹⁵ “[...] *the hidden work of learning to teach*”.

metamorfose, visível aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros, ilustra a complexa interação entre tempo, prática e identidade no desenvolvimento docente. Além disso, a abordagem de Tardiff (2012) sobre a relação entre tempo e saberes profissionais ressalta a importância do tempo na compreensão dos conhecimentos necessários à prática docente. O tempo de aprendizagem do trabalho profissional não é apenas uma mera contagem de anos, mas uma imersão gradual no ambiente educacional, em que os professores incorporam e transformam saberes por meio da interação direta e cotidiana com o trabalho pedagógico.

Como vimos até agora, a formação docente, enquanto conceito, pode admitir múltiplas perspectivas e enfatizar diferentes facetas, sendo uma delas, a formação para a profissão docente, isto é, o trabalho. Ao debruçar-se sobre isso, Ferry (1997) discorre que a formação também pode ser compreendida como o desenvolver de uma forma de agir, de refletir e aprimorar essa forma. O autor destaca que quando falamos de formação docente estamos falando de formação profissional. Em sua visão, formar-se é preparar-se para exercer atividades profissionais, que por sua vez, pressupõem uma série de outros elementos, como: conhecimentos, habilidades, um conceito ou representação do trabalho a ser realizado e da profissão a ser exercida, bem como uma concepção do papel e da imagem do professor. A respeito dessa característica voltada ao trabalho, percebo um paralelo entre as concepções de Ferry (1997) e a discussão promovida por Marcelo García (1999), quando este último defende que a formação de professores deve levar a uma aquisição (no caso da formação inicial) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento (no caso da formação continuada) de competências profissionais. Em suas palavras: “A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente — ainda que principalmente o seja — de aula” (Marcelo García, 1999, p. 27).

Além de apresentar essa polissemia de sentidos sobre a formação, quero trazer a atenção a uma questão relativa à formação enquanto exigência para se exercer uma atividade profissional — formação com o diploma em mãos. Não observei, nas leituras que fiz, uma ênfase nesse aspecto ou sentido da formação. Quando digo, por exemplo, “não sou formado para ser médico”, ou, “não me formei como advogado”, significa exatamente que não tenho instrução, qualificação, formação superior, nem permissão legal para atuar nessas áreas. Desta forma, a formação, em seu sentido prático, cotidiano, associada ao trabalho, pode ser vista

como um elemento constituído de conhecimento/instrução e autorização legal para uma atuação profissional. Por um lado, oficialmente, concluir um curso de licenciatura torna um sujeito em um licenciado, tecnicamente apto para atuar como professor. Por outro lado, em termos conceituais e filosóficos, ser professor supera o ato de ensinar, ou a simples posse de um diploma de licenciatura. Ser professor, como discutido nesta seção, envolve outros elementos e dinâmicas diversas, dialógicas, subjetivas, maturacionais, relacionadas especialmente aos indivíduos envolvidos. Apesar disso, comumente — e por razões lógicas — formar-se em uma licenciatura é sinônimo de formar-se como professor e, conseqüentemente, ser professor, tendo em vista que os licenciados podem atuar como tal.

Refletindo sobre a formação docente como formação profissional, Ferry (1997) afirma que os cursos de licenciatura e seus currículos, com seus determinados conteúdos e suas definidas quantidades de etapas, são indispensáveis para a formação, pois fazem parte das bases e condições da formação, mas não são a formação. O autor declara que a formação é completamente diferente do ensino e da aprendizagem. Em sua perspectiva, o ensino e a aprendizagem fazem parte da formação docente, dão a ela embasamento, meios e possibilidades. No entanto, ser ensinado sobre teorias educacionais e aprender sobre a atividade docente não é equivalente a formar-se.

De forma geral, Ferry (1997) apresenta que a formação é um processo ativo, dinâmico, de desenvolvimento pessoal e profissional. Para o autor, formar-se não é simplesmente receber informações ou adquirir conhecimentos, mas sim encontrar formas de agir, refletir e aprimorar-se para exercer um ofício ou profissão. Nessa busca pelo desenvolvimento das habilidades necessárias para atuar, o conceito de formação está ligado à ideia de ativamente pôr-se em forma, ao contrário de ser passivamente colocado em uma forma, por isso, para o autor, a formação é um trabalho sobre si mesmo. Novamente, percebo semelhança com a concepção de Marcelo García (1999), quando estabelece que o conceito de formação não deve ser diluído em outros conceitos, comumente usados como sinônimos, como ensino, educação, treinamento entre outros. Sua singularidade reside na dimensão pessoal do desenvolvimento humano.

Ao se interessar pela relação entre a formação docente e as realidades do trabalho, Tardiff (2012) aponta que é crucial encontrar, nos cursos de formação de professores, uma integração entre os conhecimentos acadêmicos a respeito do

ensino e a experiência prática dos educadores. Em sua concepção, a formação de professores tem sido centrada nos conhecimentos disciplinares e isolada da realidade profissional. Essa abordagem, que separa teoria e prática, no entanto, perdeu relevância não apenas na formação de professores, mas também em outras áreas profissionais.

Insistindo na inseparabilidade entre teoria e prática, nos deparamos com o conceito de práxis, embasado em Paulo Freire. A ação de integração dinâmica entre teoria e prática, na qual a ação humana não é separada do pensamento reflexivo, em que a atividade prática de sala de aula não está desconectada da atividade de reflexão sobre ensinar, de teorizar sobre o ensino e a aprendizagem, é aqui chamada de práxis. Esse conceito, central na obra de Freire, está intrinsecamente ligado à educação, à docência e à formação de professores. A práxis representa a estreita relação entre a interpretação da realidade e a prática transformadora que dela decorre (Rossato, 2010). Na visão freireana, teoria e prática são inseparáveis, por isso o conceito de práxis vai além da mera aplicação de técnicas ou métodos educacionais. Na verdade, a práxis educacional é um processo mais amplo que envolve a conscientização, a reflexão crítica e a intervenção no mundo. O fazer docente é ação e reflexão, é transformação do mundo, é compreender que toda ação tem uma teoria que a ilumina, é teoria, é prática, é reflexão e ação — , é práxis (Freire, 1968/2018).

Diretamente ligada à práxis, outro elemento central na formação inicial de professores é o estágio supervisionado. A importância do estágio na formação docente é amplamente abordada por Pimenta e Lima (2006). Em sua obra, as autoras destacam o estágio como um instrumento pedagógico crucial para superar a dicotomia entre teoria e prática, concebendo o estágio não apenas como uma atividade prática ou momento para a prática docente, mas sim como um espaço de pesquisa, de construção teórica de conhecimento, de fundamentação, de diálogo e de intervenção na realidade. Segundo as autoras, por meio do conceito de práxis docente, vinculado ao estágio supervisionado, é possível superar a fragmentação entre teoria e prática, uma vez que o estágio consiste na investigação, reflexão e intervenção na vida escolar dos professores, dos alunos e da sociedade.

Em outro trabalho, Pimenta e Lima (2019) abordam a formação de professores nos cursos de licenciatura, destacando as semelhanças, diferenças e os embates entre o estágio supervisionado e o PIBID. As autoras advogam por uma

formação integral dos alunos, em que uma abordagem teórico-prática articulada desde o início do curso é fundamental. As autoras também propõem que o estágio seja conduzido como pesquisa, de forma articulada e aproximando saberes escolares e acadêmicos. Elas, ainda, identificam as contradições nas políticas que opõem o estágio ao PIBID, apontando a falta de integração entre esses componentes e as consequentes dificuldades na construção de um projeto político-pedagógico mais coeso e robusto na licenciatura.

Vale ressaltar que apesar de suas diferenças, tanto o estágio supervisionado quanto o PIBID tem como objetivo a formação de professores comprometidos com a melhoria da qualidade da Educação Básica. Portanto, o estágio supervisionado e o PIBID visam proporcionar experiências práticas aos futuros docentes, permitindo-lhes vivenciar o ambiente escolar e desenvolver habilidades pedagógicas. Por isso, para Pimenta e Lima (2019), são experiências que podem ser consideradas complementares, pois promovem uma formação mais integrada e abrangente. As autoras ainda enfatizam a necessidade de haver uma integração e articulação entre essas iniciativas e de um projeto político-pedagógico de curso que estabelece esse diálogo entre ambos.

Após essa primeira parte da discussão sobre a formação de professores, em que vimos que o aprender a ensinar e o ser professor envolvem, sobretudo, o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, direciono agora meu olhar para o contexto específico da formação dos professores de inglês para crianças, tema central desta pesquisa. Assim, além de focalizarmos os aspectos gerais da formação, partimos para a investigação da formação dos/das profissionais que se dedicam ao ensino de inglês para crianças. À medida em que exploramos os elementos constituintes da formação de professores e discutimos a polissemia do conceito, alerto que o desafio se intensifica quando buscamos compreender a formação de professores para crianças.

Para desenvolver a investigação que propus nesta pesquisa, construí um caminho de leitura, de revisão de literatura e fundamentação teórica partindo do princípio que o ensino de inglês para crianças nos primeiros anos da Educação Básica não é obrigatório no Brasil. Na subseção a seguir, apresento a legislação atual, discuto uma suposta não-formação dos egressos/as de Letras e apresento alguns dos cenários não muito favoráveis da formação e atuação de professores de inglês para crianças no Brasil.

2.2 OS DESERTOS DA REGULAMENTAÇÃO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA?

Como já observado, pesquisar sobre a formação de professores é uma das preocupações de longa data da Linguística Aplicada brasileira (Cavalcanti; Moita Lopes, 1991). Apesar disso, a formação de professores de inglês e outras línguas adicionais para crianças nem sempre tem recebido a mesma atenção no campo de pesquisas acadêmicas. Por um lado, a atuação profissional no ensino de inglês para crianças, em escolas regulares no Brasil, cresce exponencialmente (Tanaca, 2017), em especial na atual globalização com o status que a língua inglesa recebe neste contexto sócio-histórico, o que aponta para uma demanda crescente por profissionais, capazes de atuar e lidar com os desafios do ensino de inglês para crianças. Por outro lado, as pesquisas sobre esse tema têm lentamente caminhado, buscando seu lugar entre outros temas de pesquisa mais consagrados, envolvendo ensino-aprendizagem de línguas. Este descompasso entre a atuação profissional e as pesquisas acadêmicas revela, a meu ver, uma necessidade de explorar mais e uma urgência em compreender melhor a formação de professores de línguas para crianças — grupo esse em que me incluo.

A pesquisa de Lima e Kawachi-Furlan (2021), por exemplo, atesta que, até 2020 ainda havia, no Brasil, um baixo número de pesquisas sobre formação de professores para o ensino de inglês para crianças em revistas *online* no estrato A do Qualis Periódicos (2013-2016). Em contraponto, Tonelli e Pádua (2017) identificaram um total de 106 pesquisas, entre dissertações e teses, sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de língua estrangeira para crianças entre os anos de 1987 e 2016. Esse resultado me faz refletir que, mesmo não sendo obrigatório por lei, o ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil é contexto de reflexão de pesquisadores no país (ver Rocha, 2008), vem ganhando destaque ano após ano e motivando novas pesquisas sobre a temática.

Apesar do número de pesquisas não ser expressivo, Tonelli e Kawachi-Furlan (2021) entendem que o maior problema nessa área, na verdade, é a falta de visibilidade que essas pesquisas recebem. Diante disso, acho importante mencionar a inspiradora atenção a essa área dada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pelo grupo de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Línguas para

Crianças (UEL/CNPq), que realizou um mapeamento de dissertações e teses sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de língua estrangeira para crianças. A pesquisa identificou um total de 106 pesquisas defendidas entre os anos de 1987 e 2016 (Tonelli; Pádua, 2017). Esse resultado me faz refletir que, mesmo não sendo obrigatório, o ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil vem ganhando destaque e motivando pesquisas sobre a temática. Acredito que, de fato, a divulgação de pesquisas sobre esse tema deva ser expandida para que os trabalhos possam tomar proporções cada vez maiores. Espero, também, que esta dissertação sirva para este propósito.

Tendo, assim, exposto o cenário de pesquisas em que me localizo e investigo, passo, agora, para a exploração dos documentos oficiais da Educação Brasileira de nível nacional. Devido a não-obrigatoriedade do ensino de inglês para crianças na Educação Básica, sua presença nos documentos oficiais da educação é microscópica, diante da imensa rede de documentos¹⁶ que regulamentam o ensino em outras etapas da educação. Isto é, percebo que existe uma espécie de déficit documental¹⁷, no Brasil, no que diz respeito às orientações e diretrizes sobre o ensino-aprendizado de inglês (e outras línguas estrangeiras, de modo geral) para crianças. Essa carência de documentos¹⁸ pode impedir que o processo de ensino-aprendizado de inglês para crianças em escolas regulares ocorra de forma mais informada e fortalecida, como apontam Tonelli e Cristovão (2010).

Ao tratar de documentos oficiais, inicio a análise pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que institui o ensino de línguas estrangeiras somente a partir do sexto ano da Educação Básica. Assim, fica estabelecido o princípio que a oferta de aulas de inglês, ou outras línguas, em escolas regulares no Brasil, não é obrigatória no Ensino Infantil e nem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Até o ano de 2017, a Lei apontava o ensino

¹⁶ Como a Lei de Diretrizes e Bases (1996-atualmente), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998), as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), para citar alguns.

¹⁷ Utilizo o termo “déficit documental” no mesmo sentido de deficiência vitamínica, em que há uma falta de vitaminas para o correto e saudável funcionamento do organismo.

¹⁸ Reconheço que em 2020, o MEC lançou o Parecer CNE/CEB nº 2/2020, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. A meu ver, este documento não aborda de forma suficiente orientações sobre o ensino-aprendizado de outras línguas na Educação Básica e acaba beneficiando escolas denominadas bilíngues e internacionais, em sua maioria de elite. Embora o Parecer tenha sido aprovado, não foi possível constatar sua homologação em Diário Oficial. Apesar disso, identifiquei resoluções de alguns estados brasileiros mencionando e adotando tais diretrizes para a oferta da educação plurilíngue. Tal documento tem sido alvo de discussões e pesquisas desde sua publicação. Para outras leituras a respeito, ver Grigoletto e Fortes (2022).

obrigatório de pelo menos uma língua estrangeira nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, cuja escolha da língua ficaria a cargo da comunidade escolar. Mais recentemente, entretanto, com a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) e seu caráter normativo, a língua inglesa passou a ser a única língua obrigatória, o que pode ter trazido prejuízos à diversidade linguística no país. As comunidades ainda podem escolher outras línguas estrangeiras a serem ensinadas em seus contextos, mas essas tornam-se segundas opções, não obrigatórias, diferenciando-se do *status* da língua inglesa.

Seguindo o rumo estabelecido pela LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em seu volume destinado aos Anos Iniciais (Brasil, 1997), não trata, em nenhum momento, do ensino de línguas estrangeiras. No entanto, o volume dos PCN dos Anos Finais (Brasil, 1998) discute o ensino desse componente. Ao se preocuparem com o papel da língua estrangeira na construção da cidadania, os autores afirmam que aprender outra língua contribui para o processo educacional como um todo. O documento declara que aprender outra língua “não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo” (Brasil, 1998, p. 38). Além disso, os PCN dos Anos Finais, que tratam da língua estrangeira, também defendem o conceito freireano de educação como força libertadora e enfatizam o uso de uma língua estrangeira como uma forma de agir no mundo para transformá-lo.

Por um lado, o que incomoda meu espírito de professor e de pesquisador da área de inglês para crianças é que os PCN discutem essas concepções de ensino-aprendizado somente com foco no 6º ano em diante. O documento foi elaborado, inclusive, com uma seção sobre “A justificativa social para a inclusão de Língua Estrangeira no ensino fundamental” (Brasil, 1998, p. 20), porém, tal inclusão só ocorre a partir do sexto ano, impedindo o acesso de crianças a esse direito educacional (Rocha, 2008). Por outro lado, compreendo que os PCN refletem a interpretação de seus autores e que representam um cenário da educação no final da década de 90, em um Brasil cuja democracia havia sido recém restaurada. Os contextos sociais da população, as condições estruturais das escolas e o impacto cultural da língua estrangeira, especialmente a língua inglesa, eram muito diferentes,

considerando que estamos em um período de quase 30 anos de distância temporal entre a publicação dos PCN e a defesa desta dissertação.

Assim, percebo que, naquela época, não seria viável ou até realizável a inclusão de uma língua estrangeira antes do 6º ano do Fundamental. Acredito, ainda, que nos dias atuais, essa inclusão, caso fosse imposta sem as devidas discussões, formações profissionais e estruturas, encontraria diversos obstáculos e poderia ocasionar maiores desigualdades na educação brasileira. Desta forma, julgo necessário discutir os PCN como eles são: documentos, com data, com autores, com erros e acertos; ao invés de percebê-los como escrituras inquestionáveis. O que não gostaria de perceber no cenário acadêmico é a utilização dos PCN, nem da LDBEN, como justificativa ou limitação para a não implementação da língua inglesa ou outras línguas estrangeiras nos Anos Iniciais e Ensino Infantil.

Seguindo o caminho da investigação, tendo iniciado pelo fato do ensino de inglês para crianças não ser ofertado nas escolas regulares de forma uniforme e embasada, passo a lupa da pesquisa para a formação de professores. Considerando o fato do ensino-aprendizado de inglês para crianças nos primeiros anos da Educação Básica não ser obrigatório e não ser mencionado pelos documentos supracitados, faço o seguinte questionamento: afinal de contas, o professor ou a professora que trabalha com ensino de inglês para crianças, seja nos Anos Iniciais ou no Ensino Infantil, está autorizado/a a atuar com essa etapa de ensino? Sim! Estamos autorizados e somos reconhecidos pela própria legislação brasileira. De acordo com o Decreto nº 3.276, publicado em 1999:

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da Educação Básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da Educação Básica.

[...]

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, **podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da Educação Básica.** (Brasil, 1999, p. 4, grifo nosso).

Desta forma, fica evidente a possibilidade e autorização legal para licenciados em Letras atuarem com ensino de inglês nas etapas do Ensino Infantil e dos Anos Iniciais.

Apesar disso, tenho a sensação que este decreto possa passar despercebido ou ser desconhecido pela própria esfera acadêmica que estuda o

ensino-aprendizado de inglês para crianças e a formação de professores. Tal desconhecimento é perceptível quando consideramos que já faz muitas décadas em que as Licenciaturas são compreendidas como responsáveis pelo ensino regular a partir do 6º ano e os cursos de Pedagogia pelos anos escolares anteriores, desconsiderando a especificidade da disciplina, conforme o decreto. Assevero isso tendo em mente dois motivos.

Em primeiro lugar, durante minha graduação, eu e meus/minhas colegas tínhamos a crença de que, no contexto da Educação Básica, estávamos nos formando para atuar somente com os Anos Finais do Ensino Fundamental, com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acreditávamos que a Lei não nos autorizava para o ensino de inglês para crianças, nem que nossa formação, conhecimentos e competências estavam em conformidade com o contexto do Ensino Infantil ou Anos Iniciais. Não me recordo de ter entrado em contato com tal legislação e tampouco desenvolvi práticas de estágio voltadas ao ensino de inglês para crianças.

Confesso que obtive minha formação acreditando que só poderia atuar com essas etapas da Educação Básica ou com outros segmentos de ensino, como cursos livres de idiomas em institutos de línguas. Mesmo tendo atuado com o ensino de inglês para crianças logo após a obtenção do diploma, pensava não ser legalmente formado para atuar nesse segmento da educação. Admito que é com certo alívio que leio esse pequeno parágrafo de um decreto que tem quase a mesma idade minha. Sinto, por um lado, uma movimentação de minha própria percepção sobre a formação que tenho.

Entretanto, por outro lado, reconheço que uma legislação que, de certa forma, sempre esteve presente, mas que nunca foi apresentada a mim e aos/às meus/minhas colegas de profissão, tem pouco poder de interferir em minha atual prática docente ou até no cenário real do ensino de inglês para crianças. Isso me faz questionar a força de políticas educacionais no nosso país. Um único artigo ou adendo em uma legislação existente já seria suficiente para transformar o ensino de inglês para crianças ou a formação docente para atuar nessa área? Ou então seria necessário um documento oficial maciço para que recém-licenciados em Letras Inglês sintam-se formados e preparados para atuar com crianças no ensino regular? Essas questões merecem suas pesquisas individuais e o escopo deste trabalho não consegue comportá-las neste momento.

Em segundo lugar, tenho a impressão do Decreto nº 3.276/99 passar no ponto cego das pesquisas, tendo em vista que nos muitos textos, artigos e livros que li para a composição desta dissertação, somente em Abdala (2013) e em Merlo (2018), encontrei menção ao decreto. É interessante, ainda, observar que em ambos os trabalhos, as autoras discutem essa habilitação para atuar no ensino de crianças em relação a falta de abordagem desse tema pelos cursos de graduação. Isto é, discutindo que professores podem ser legalmente formados para atuarem nesse contexto, mas não são, de certa forma, academicamente formados para tal, tendo em vista a especificidade do ensino para crianças. Em outras palavras: são e não são ao mesmo tempo.

Dando continuidade à investigação a partir dos documentos oficiais e textos legais da Educação, no Parecer nº 2/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), a Prefeitura Municipal de Contagem/MG, por exemplo, questiona o CNE sobre seu posicionamento a respeito da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por professores detentores de licenciatura em áreas específicas, tendo em mente arte, língua estrangeira e educação física. A relatora do parecer retoma o Decreto nº 3.276/99, apresentado anteriormente, e afirma que a Secretaria de Educação da cidade pode:

alocar licenciados de “campos específicos do conhecimento”, tal como Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical, **Língua Estrangeira** e Educação Física, **em qualquer dos ciclos de aprendizagem da Educação Básica**, [...] Esta possibilidade sinaliza para estes cursos de licenciatura a necessidade de contemplar conteúdos e metodologias próprios para toda a Educação Básica, **sem destaque especial para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio**, como soe acontecer. (Brasil, 2008b, p. 5, grifo nosso).

A relatora do Parecer nº 2/2008 CNE/CEB posiciona-se sobre a formação docente e defende que os cursos de licenciatura devam “contemplar conteúdos e metodologias próprios para toda a Educação Básica, sem destaque especial para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio [...]” (Brasil, 2008b, p. 5). Compreendo que, ao incluir essa ressalva no parecer, a relatora pressupõe ou reconhece que a formação docente, de fato, dá destaque para os Anos Finais e ao Ensino Médio, como também concorda Merlo (2018) e que parece condizer com as críticas à formação inicial de professores de inglês para crianças (Tonelli; Cristóvão, 2010; Lima, 2019; Santos; Tonelli, 2021, entre outros).

Ainda no ano de 2008, foi publicado o Parecer nº 4/2008 CNE/CEB reconhecendo o ensino de uma língua estrangeira em etapas anteriores ao sexto ano da Educação Básica. Em um dos princípios esclarecidos pela relatoria, o documento declara que os professores que trabalham nos Anos Iniciais devem, preferentemente, ser licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior. O único caso em que o documento admite professores portadores de curso de licenciatura específica é para lecionarem “Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico” (Brasil, 2008a, p. 2). Essa condição ao final, destacada no trecho citado, demonstra, mais uma vez, a força da não-obrigatoriedade desse ensino nas primeiras etapas da Educação Básica.

No final do ano de 2010, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010). Seu artigo 17º estabelece que o currículo do Ensino Fundamental obrigatoriamente deve incluir o ensino de uma língua estrangeira moderna a partir do sexto ano, permitindo que a comunidade escolar escolha a língua a ser ensinada. No entanto, seguindo o exemplo do Parecer nº 4/2008 CNE/CEB, o artigo 31º das DCN do Ensino Fundamental reconhece a existência do ensino de inglês para crianças e determina que, nas escolas que optarem por incluir uma língua estrangeira nos Anos Iniciais, o/a professor/a responsável deverá ter licenciatura específica nessa área.

A partir dos trechos do Parecer e das DCN mencionadas, percebemos uma mudança no cenário legal de políticas educacionais brasileiras. Agora, um documento oficial com poder de decisão não mais omite o ensino de língua estrangeira nos Anos Iniciais, mas o reconhece, aprovando que os professores para esse ensino precisam de licenciatura específica na área, ou seja, Letras.

Além disso, a Resolução nº 2/2015 estabeleceu as DCN para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica. Essa Resolução serviu de orientação diretiva, definindo os fundamentos, dinâmicas, políticas de programas e cursos de formação da época, incluindo Letras Inglês da UTFPR bem como cursos de Letras em todo país, e destacando a abrangência e integralidade da formação. Em seu artigo 3º, a Resolução estabelece que a formação inicial e continuada destinam-se “à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino

Médio – e modalidades [...]” (Brasil, 2015b, p. 1). A partir dessas diretrizes, percebo, mais uma vez, que os/as professores/as formados/as em Letras podem, de fato, atuar em todas as etapas da Educação Básica e que o trecho citado sustenta essa conclusão.

Apesar disso, a formação docente para o ensino de inglês e outras línguas estrangeiras para crianças, que vinha crescendo e aparecendo nos textos oficiais do MEC, parece ter sido interrompida, porque deixou de seguir esse caminho. Quase duas décadas depois da publicação da LDBEN¹⁹, a BNCC surge como único e autossuficiente documento regulador da educação nacional e, em sua última publicação, em 2018, não trata mais de línguas estrangeiras, mas somente da língua inglesa (Brasil, 2018). A Base passa a estabelecer a obrigatoriedade da língua inglesa no currículo escolar a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) — e ponto final — sem nenhum adendo, sem ressalvas ou observações, sem mencionar outras possibilidades. A individualidade avassaladora da BNCC é tão potente, que ela acaba, por meios legais, atuando como base e como cobertura, fechando-se em si mesma e abafando qualquer tentativa de, por exemplo, propor o ensino de espanhol em escolas públicas (Silva Júnior; Eres Fernández, 2019). Mesmo diante desse cenário, a atuação profissional no ensino de inglês para crianças em escolas regulares no Brasil, especialmente as privadas, vem ocorrendo em abundância no contexto da globalização e crescendo exponencialmente nos últimos anos, como mencionei anteriormente e demonstra Tanaca (2017).

Afinal, de forma geral, o que é necessário para ser professor ou professora de inglês na Educação Básica no Brasil? Ora, paciência, amor à profissão, criatividade, encantamento com a vida, revoltas com as injustiças, força de vontade, desejo de mudar o mundo entre outros muitos atributos que podemos imaginar. Porém, nesta seção, trouxe a perspectiva legal da formação. Conforme a LDBEN, para ser professor ou professora de inglês na Educação Básica, é necessário ter formação em cursos reconhecidos (art. 61º), que deve acontecer em cursos superiores de licenciatura plena (art. 62º). Há, ainda, outras formas legais para atuar como docente de língua inglesa na Educação Básica, como os cursos de complementação pedagógica (art. 61º). Dessa maneira, seria de se esperar que para ser professora

¹⁹ Considerando que a LDBEN foi publicada em 1996 as versões da BNCC foram discutidas e publicadas entre 2015 e 2018.

ou professor de inglês para crianças as exigências seriam as mesmas. No entanto, elas podem não ser e, com infeliz frequência, não são.

Por mais que existam determinações legais, pareceres do MEC, trechos em documentos oficiais, declarando a necessidade e indispensabilidade da formação docente adequada (licenciatura plena) para atuação com ensino de inglês para crianças, a situação dessa área é, por vezes, bem mais precária do que gostaríamos de crer. Na seção a seguir, apresento parte desse cenário em relação ao ensino de inglês para crianças na Educação Básica no Brasil.

2.3 O ABISMO ENTRE A FORMAÇÃO NECESSÁRIA E A REALIDADE ATUAL

No contexto brasileiro atual, muitos profissionais que atuam no ensino de inglês nas etapas do Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental não detêm um diploma de licenciatura na forma da Lei. Esse dado é notificado pelo próprio MEC sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desde o ano de 2013, o INEP realiza pesquisas sobre a adequação da formação do docente da Educação Básica. Por meio da Nota Técnica nº 20, emitida em 2014, o Instituto apresenta um indicador de quão (in)adequada é a formação inicial dos docentes das escolas de Educação Básica brasileira, o que inclui professores e professoras de inglês (Brasil, 2014).

O documento fundamenta-se, entre outras ações legais, no Decreto nº 3.276/1999, retomando que a formação de professores para a atuação em campos específicos deve acontecer nos cursos de licenciatura e que os docentes podem atuar em qualquer etapa da Educação Básica. A Nota também cita o Parecer nº 02/2008 CNE/CEB sobre a atuação de licenciados em Língua Estrangeira em quaisquer dos ciclos de aprendizagem. Dessa forma, entendo que diante das distintas e contraditórias orientações, a área de ensino de língua estrangeira para crianças no Ensino Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é colocada em uma espécie de limbo, entre sua existência e inexistência. Enquanto a BNCC, por exemplo, não regulamenta o ensino de inglês para crianças, os decretos e pareceres mencionados reconhecem e afirmam a responsabilidades das Licenciaturas atuando na Educação Básica como um todo, em todo seu conjunto de saberes. Da forma como entendo, tal discrepância documental enfraquece a área de

atuação profissional, a formação docente inicial e continuada, bem como a importância da língua estrangeira nas escolas na formação das crianças.

O indicador de adequação da formação, a partir de cinco perfis docentes, é desenvolvido pelo INEP, conforme apresentado no Quadro 1:

QUADRO 1 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

FONTE: Brasil (2014, p. 5).

Os dados utilizados para construção desse indicador de adequação da formação provieram do Censo Escolar da Educação Básica de 2013, indicando que os percentuais de professores de inglês com formação adequada nos Anos Iniciais é o pior comparado a outras disciplinas. No entanto, a Nota Técnica nº 20/2014 atesta que de todos os professores de inglês analisados, somente 35,6% deles faziam parte do Grupo 1 do indicador, enquanto que quase 20% encontravam-se no Grupo 5 (Brasil, 2014). É importante considerar que as Notas Técnicas de nº 20/2014 e de nº 1/2021 consideram que a Licenciatura em Letras é admitida como a formação adequada para os profissionais atuarem no ensino dessas línguas nos Anos Iniciais (Brasil, 2014, 2021b). Esses dados, alarmantes do meu ponto de vista, me levam a compreender que muitas escolas podem estar contratando professores de inglês para os Anos Iniciais sem a formação adequada.

A mesma regra se aplica à Educação Infantil. De acordo com o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, de 2018, em razão de sua natureza multidisciplinar, a formação adequada para atuar com o público infantil é a licenciatura em Pedagogia ou bacharelado com complementação pedagógica, com exceção, novamente, ao ensino de língua estrangeira (Brasil,

2019). Isso significa que o MEC compreende que a formação mais adequada para o/a professor/a de inglês que atua no Ensino Infantil e Anos Iniciais é por meio dos cursos de Licenciatura em Letras Inglês ou Português-Inglês²⁰, ou ainda o bacharelado nessa área com curso de complementação pedagógica (Brasil, 2014, 2021b). Esse entendimento condiz com a discussão da seção anterior, com os documentos legais do Brasil e também com minha compreensão pessoal enquanto professor e pesquisador da área.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2022, o mais recente publicado, identifica que, no Ensino Fundamental todo, atuam mais de 1,4 milhão de docentes. Especificamente nos Anos Iniciais, 87,8% do total são do sexo feminino e 12,2% do sexo masculino (Brasil, 2023). Ainda, o Censo de 2022 indica que as faixas etárias de professores/as no Ensino Fundamental com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Assim, não me parece equivocado afirmar que, é estatisticamente mais provável encontrar uma professora de inglês em vez de um professor ensinando no Ensino Fundamental. Esse dado é reforçado pelos achados desta própria pesquisa, em que todas as participantes se identificaram como mulheres. No Ensino Infantil, essa diferença entre presença masculina e feminina é ainda mais acentuada. De acordo com o Censo de 2022, das mais de 650 mil docentes, 96,3% são mulheres e 3,7% são homens (Brasil, 2023). Vale informar, que esses dados são muito semelhantes aos Censos de outros anos.

Em 2009, o INEP publicou um estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica da época. De acordo com os dados analisados, “o professor ‘típico’ no Brasil é do sexo feminino, de nacionalidade brasileira e tem 30 anos de idade” (Brasil, 2009, p. 48). Quase 15 anos depois, a leitura e análise dos documentos do INEP citados aqui²¹ me permitem criar um resumo estatístico sobre quem trabalha com ensino de inglês no Ensino Infantil e nos Anos Iniciais: a cada dez docentes, nove são mulheres, nove têm entre 30 a 49 anos, quatro possuem licenciatura em Letras, quatro possuem licenciatura em outra área, um/uma não possui diploma de graduação.

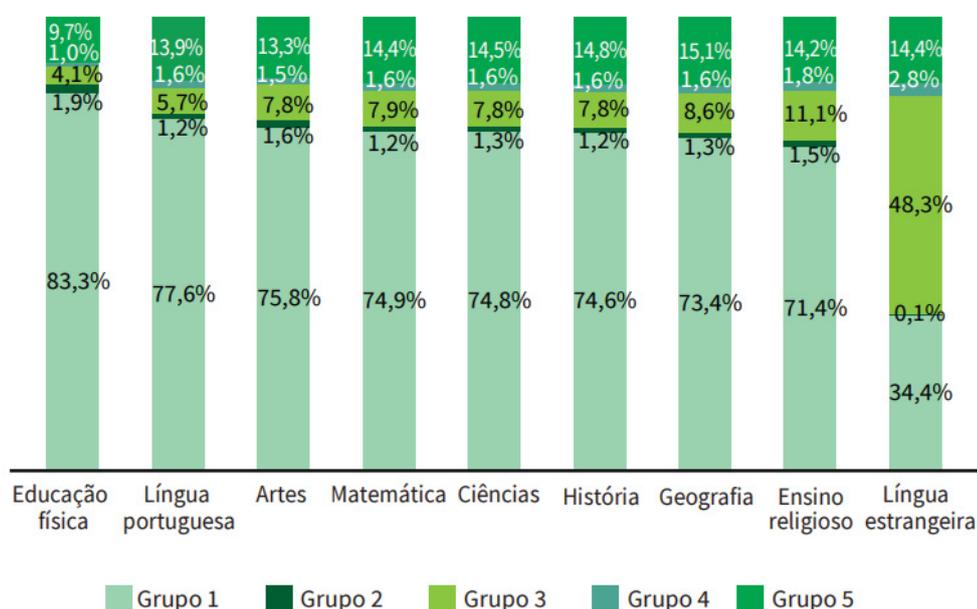
O dado mais alarmante no tocante ao escopo desta pesquisa é o Indicador de adequação da formação do docente. Nos anos de 2020, 2021 e 2022, os dados do

²⁰ Há, no Brasil, cursos de Licenciatura em Letras com habilitação dupla, como, por exemplo, “Letras Português/Inglês” ou simples/únicas, “Letras Inglês”.

²¹ Cf. Brasil (2009, 2014, 2021a, 2021b, 2022a, 2023).

Censo da Educação Básica apontaram para os piores resultados de adequação dos profissionais que lecionam uma língua estrangeira no país (Brasil, 2021a, 2022a, 2023). Em 2022, o Censo observou que em apenas 34,4% das turmas dos Anos Iniciais, os professores e professoras possuíam formação superior de licenciatura na mesma área que lecionam. Nos três Censos analisados, a porcentagem de docentes com adequação de formação no Grupo 3 (docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona (Brasil, 2014)), é acima de 40%. O INEP indica que para o Grupo 3²², uma alternativa possível para a adequação da formação pode ser encontrada em programas de segunda licenciatura, com carga horária reduzida, como de 800 a 1200 horas (Brasil, 2014). Vale ainda, informar, que esses dados, repetem-se, não na mesma proporção, mas de forma semelhante, nas etapas dos Anos Finais e no Ensino Médio. O que, visualmente, chama atenção é a diferença da adequação da formação de docentes de língua estrangeira comparada ao de docentes de outras disciplinas, como apresentado no Gráfico 1, a seguir:

GRÁFICO 1 - Indicador de adequação da formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo a disciplina no Brasil em 2022.



FONTE: Censo escolar da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2023).

NOTA: Descrição do gráfico - APÊNDICE C.

Não bastando ter o menor percentual de docentes no Grupo 1 de adequação (com licenciatura na área que leciona), a disciplina de Língua Estrangeira ainda

²² “Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona” (Brasil, 2014, p. 5).

apresentou grande porcentagem de docentes no Grupo 5 (sem formação superior). Nos três Censos analisados, os valores foram de 15,6% (em 2020), para 14,1% (em 2021), para 14% (em 2022). Na minha opinião, é preocupante tal porcentagem de docentes que não possuem uma graduação e estão atuando no ensino de inglês para as crianças do nosso país. Entretanto, tendo em vista que o Censo Escolar não disponibiliza a opção “em formação”, ou seja, com o curso em andamento, os profissionais que já atuam no ensino regular, tanto em escolas públicas quanto privadas, mas ainda não completaram suas graduações, não possuem outra opção senão serem posicionados no Grupo 5 (docentes sem curso superior completo). É possível, assim, que o Censo não contabilize quantos desses profissionais estão ainda cursando uma graduação. Apresento essa ressalva, tendo em mente que tenho contato com colegas professoras e professores de inglês para crianças que atuaram na Educação Básica com a graduação em andamento. Todavia, reconheço a inevitável impossibilidade dos Censos revelarem com precisão as diversas condições e situações da formação docente do nosso país.

No estado do Paraná, por exemplo, esses dados são semelhantes à situação do Brasil. Entretanto, os dados apontam que a diferença entre a adequação do Grupo 1²³ é mais acentuada quando comparada aos resultados das escolas públicas e privadas. De acordo com o resumo técnico do estado do Paraná do Censo Escolar da Educação Básica de 2021, somente 33,6% dos docentes de Língua Estrangeira possuem formação adequada. Enquanto que na esfera privada, essa porcentagem sobe para 55,4% (Brasil, 2022b). Esse percentual, no entanto, é bastante diferente na etapa dos Anos Finais nas escolas paranaenses. O Censo aponta para a seguinte situação nos Anos Finais: na rede pública, 72,8% dos docentes possuem formação adequada; na rede privada, 63,2% possuem formação adequada. Isso nos leva a induzir que as escolas particulares podem ser menos exigentes em relação à formação adequada (Licenciatura em Letras) para os docentes contratados para o ensino de inglês para crianças. No Ensino Médio, no entanto, os valores da rede pública e privada são iguais e demonstram que grande parte dos docentes tem formação adequada.

²³ “Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído” (Brasil, 2014, p. 5).

Nessas últimas duas seções (2.2 e 2.3) escolhi os termos “desertos” e “abismo” para refletir sobre esse espaço profissional que conhecemos como ensino de inglês para crianças porque entendo que as contradições que encontrei na legislação mencionada (e.g. LDBEN, BNCC, DCN entre outros) não estão desatreladas dos dados indicados nos Censos do INEP. Parece-me que sem uma política educacional coesa em defesa do ensino de línguas estrangeiras para crianças no país, essa área docente e profissional mantém-se em uma zona simultânea de visibilidade e invisibilidade, alastrando a falta de formação adequada em todo país e a desigualdade de acesso ao ensino de inglês entre escolas públicas e privadas.

Ao mesmo tempo, quando se trata de discutir a formação adequada de professores de inglês para crianças, o desafio não reside apenas na ausência de formação formal, no sentido de professores que não concluíram uma licenciatura ou que são considerados inadequados de acordo com os indicadores federais. Como discutido na Seção 2.1, a noção de formação docente vai muito além de resultados ou números oficiais. Estamos tratando, aqui, do fato de haver também uma lacuna formativa no sentido de conhecimento teórico-prático, de instrução e de experiência docente direcionada especificamente para o ensino de inglês para crianças seguida de reflexão — de práxis.

Como egresso de Letras Inglês e professor de inglês para crianças, entendo que não se trata somente de um/a professor/a não ter formação para o ensino de inglês com crianças pois lhe faltou a conclusão do curso superior, mas sim de não ter formação para o ensino **com** crianças por não ter aprendido/estudado/vivenciado essa área de atuação, por não ter recebido instrução formal, bem como não ter experienciado a prática de sala de aula com crianças durante o curso de licenciatura. Por esta razão, após ter discutido a falta de formação enquanto “diploma necessário”, a fim de cumprir determinações legais, reflito agora sobre a especificidade dessa formação inicial, considerando as particularidades do ensino de inglês para crianças.

2.4 A LACUNA FORMATIVA EM FOCO: EXPLORANDO A FALHA GEOLÓGICA

Sobre a falta de formação, ou “não-formação”, de professores de inglês para crianças, Tonelli e Cristóvão (2010) investigam e expõem que esse fenômeno

acontece sobretudo em consequência de uma lacuna na formação inicial dos egressos de Letras e da falta de documentação oficial sobre esse contexto, causando um despreparo desses profissionais. Enquanto investigava a literatura da área, percebi um consenso entre pesquisadores/as sobre a não-formação de professores para crianças nos Cursos de Letras (Tonelli; Cristóvão, 2010; Cirino; Denardi, 2019). Desta forma, o Curso de Letras Inglês e/ou Inglês-Português acaba por viver uma dualidade: forma e, ao mesmo tempo, não forma professores e professoras de inglês para crianças.

Buscando identificar especificidades e desafios do trabalho pedagógico com inglês para crianças, Lima (2019) revelou que os professores que atuam nessa área têm dificuldade em mencionar as características específicas de seu trabalho, mas que reconhecem que o trabalho com crianças é diferente de ensinar inglês para outras faixas etárias. A autora também aponta que os professores desconhecem as características de aprendizado de crianças, que têm dificuldade em indicar os objetivos do ensino de inglês nesse contexto e não possuem conhecimento sobre metodologias adequadas para cada faixa etária. Aqui, encontramos a lacuna na formação. Ainda, a autora denuncia a desvalorização do ensino da língua inglesa nesse segmento — é um cenário difícil à frente.

Poderíamos, ainda, questionar, como sugere Santos (2009, p. 24): “qual a formação necessária ao docente” para atuação no ensino de inglês para crianças na Educação Básica? Ou ainda, como Santos e Benedetti (2009), poderíamos buscar compreender quais os conhecimentos teórico-metodológicos desejados para a formação. Para responder essas perguntas, Santos (2009) buscou identificar alguns conhecimentos necessários que deveriam compor a formação docente para o ensino de inglês com crianças, a saber: linguístico, teórico-metodológico, sociocultural e sobre o desenvolvimento da linguagem da criança.

Sobre a formação inicial, Santos (2011) conduz uma investigação com cinco participantes e todas, unanimemente, declaram perceber que suas formações iniciais deixaram lacunas, indicando que não receberam formação para atuar no ensino de inglês para crianças. Relatos como “na graduação nunca tivemos formação voltada para trabalhar com crianças, quando estávamos lá nem imaginávamos que íamos trabalhar com elas” (Santos, 2011, p. 235), revelam a urgência de se considerar novas discussões sobre o tema, em especial com atenção aos cursos de Letras. Apesar disso, a autora declara que as professoras

participantes percebiam a formação como um processo em constante evolução, sem uma trajetória linear e que, mesmo encontrando desafios em sua prática docente com crianças, se dedicaram para superá-los. Por fim, a autora advoga por uma mudança na formação de professores de inglês para crianças, afirmando que os cursos de licenciatura, existentes na época de sua pesquisa, não contemplavam a formação específica para atuação com ensino de língua inglesa para crianças.

Embora a pesquisa de Santos (2011) esteja situada em um contexto histórico no começo da década passada, essa realidade se repete em outras pesquisas. Alguns anos depois, Tutida (2016, p. 25) manifestava sua preocupação sobre o tema, declarando que percebia que a formação de professores de inglês para crianças não era contemplada na formação inicial em Letras. A autora relata:

Eu sou um exemplo de professora graduada em [Letras Inglês] que não recebeu formação específica para atuar em Anos Iniciais da [Educação Básica]. Recém-licenciada [...], no ano de 2013, fui convidada a ministrar aulas de inglês em uma escola da rede particular da cidade para alunos com idades entre 10 e 11 anos. Na época, não possuía conhecimento sobre e nenhuma experiência com este público. Durante minha prática, percebi que não estava preparada para lidar com aquele contexto, o que me frustrou muito. (Tutida, 2016, p. 16).

Essa falta de preparo ou de conhecimentos específicos é um dos problemas apontados pelas pesquisas da área como a lacuna na formação, e uma questão que traz novas responsabilidades e reflexões para todos os cursos de Licenciatura em Letras no país. Trago outros dois exemplos de relatos que somam-se ao anterior. Uma participante da pesquisa de Paz da Silva (2018, p. 61) afirma que uma das dificuldades enfrentadas nos primeiros anos como professora foi no momento de “enfrentar a educação infantil, na qual foi minha primeira oportunidade de trabalho [...] devido a falta de atualização do curso na parte de pedagogia [...]”. A participante utilizou a expressão “parte de pedagogia” em referência aos conhecimentos teórico-práticos sobre as formas de aprendizagem e de ensino para crianças. Outra participante da mesma pesquisa indicou que se sente preparada para exercer a profissão, porém percebe “um *‘gap’* em relação a algumas coisas, pois o curso não te prepara para aulas para crianças [...] que está bem comum hoje em dia” (Paz da Silva, 2018, p. 60).

Retomando em minha memória o início de minha carreira como professor de inglês para crianças, assevero que a lacuna pôde ser sentida na experiência de sala

de aula quando me percebi com meu diploma nas mãos e responsável por aulas com crianças. Em alguns momentos, senti a falta de referências e orientações para a criação e adaptação de materiais e planejamentos; em outros, senti os desafios na própria dinâmica da atuação docente em sala de aula, na relação com as crianças. Posso afirmar que a sensação de se perceber com pouca instrução e sem embasamento para atuar com o público infantil é esmagadora, ainda mais acentuadamente no primeiro ano de carreira profissional. Todavia, compreendo que estamos influenciados pelo utópico desejo moderno de “saber tudo” e estamos constantemente sob ansiedade se acreditamos “não saber” o que fazer em sala. Vale lembrar a discussão que busquei trazer no início deste capítulo (Seção 2.1) em que a formação é um processo permanente, com constantes transformações. Apesar das lacunas sentidas, aos poucos fui me fortalecendo e aprendendo a ser professor para crianças, junto com elas, na prática.

Outros desafios que afligem a área de ensino-aprendizado de inglês para crianças e que são causadores da chamada lacuna são apontados por Rocha (2008), em que a autora elenca três dos mais proeminentes problemas ou obstáculos. O primeiro diz respeito ao caráter não obrigatório do ensino de línguas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A autora vê essa não-obrigatoriedade como um potente gerador dos problemas que afligem a área, uma vez que “sustenta a relação de exclusão imposta a alunos de classes menos favorecidas, no que tange ao direito a esse conhecimento” (Rocha, 2008, p. 436). Em segundo lugar, a inexistência de parâmetros, diretrizes e políticas administrativas para a implementação e manutenção desse ensino, como também discutida nas seções anteriores, pode produzir uma situação de desconexão nas escolas públicas do país. O terceiro problema está relacionado à incerteza de qual profissional deve assumir o ensino de línguas nos Anos Iniciais, o que causa uma oscilação entre um/a licenciado/a em Pedagogia e um/a professor/a de línguas, licenciado/a em Letras, que, por sua vez, causa maiores problemas à própria identidade do/da professor/a de inglês para crianças.

A respeito desse último ponto, retomo a discussão feita da seção anterior, em que vimos que, de acordo com o MEC, por meio das Notas Técnicas de nº 20/2014 e de nº 1/2021, a formação adequada para atuar com ensino de inglês ou outra língua nos Anos Iniciais é em Letras (Brasil, 2014, 2021b). Posso, a partir disso, responder à pergunta de Cirino e Denardi (2019, p. 211) sobre “quem forma o

professor para ensinar inglês para crianças dos Anos Iniciais de Educação Infantil e Ensino Fundamental I? Seria o Curso de Pedagogia?": é o Curso de Letras. Mesmo que, historicamente, curricularmente ou supostamente, Letras não carregue uma tradição de formar profissionais para atuarem com o ensino de crianças, os cursos de Letras dão, até certo ponto, conhecimentos teórico-práticos para essa atuação. Da mesma forma, Ferreira e Tonelli (2021, p. 151) questionam: "quem seriam os profissionais responsáveis por tal ensino: se [é] o licenciado em Pedagogia ou em Letras?". A resposta, mais uma vez, a meu ver, é Letras; sempre Letras. Essa realidade não mudou desde 1999, quando o governo brasileiro publicou o Decreto nº 3.276/1999, já mencionado e discutido anteriormente.

A partir disso, percebo a importância, na Linguística Aplicada e nos Cursos de Letras, de assumirmos que, legalmente, a formação necessária²⁴ para o exercício da docência de língua inglesa nas etapas do Ensino Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se dá por meio dos Cursos de Letras. Em poucas palavras: o/a professor/a de inglês para crianças no ensino regular é aquele/a profissional formado/a em Licenciatura em Letras Inglês (dupla ou simples).

Apesar disso, é ainda comum, no cenário educacional brasileiro, como apresentado na seção anterior, que professores de inglês para crianças não sejam licenciados em Letras, mas em Pedagogia, e que muitos não se sintam preparados para atuarem nessa área mesmo tendo cursado Letras. Em relação a isso, trago uma citação de Teixeira e Marzari (2016) em que as autoras argumentam que:

[...] se os professores formados nos cursos de Letras Inglês não possuem uma formação adequada para ensinar crianças não alfabetizadas, essa responsabilidade recairá sobre os profissionais da área da Pedagogia. Por sua vez, se os profissionais da Pedagogia não receberem a formação para o ensino de línguas estrangeiras, é fato que não se pode ter um processo de aprendizagem efetivo. Diante disso, observa-se que a responsabilidade de formar um profissional capaz de atuar com qualidade nessa área oscila entre o professor de Letras e o professor de Pedagogia. (Teixeira; Marzari, 2016, p. 164, 165).

A respeito dessa oposição entre Letras/Pedagogia — quase uma disputa ou competição — Gimenez *et al.* (2013, p. 238) afirmam que em uma ponta, os/as professores/as licenciados/as para atuar com crianças geralmente possuem um diploma em Pedagogia (que não inclui o inglês em seu currículo), e "na outra ponta,

²⁴ Necessária por requisito legal, por determinação oficial e por ser a mais adequada para a atuação com o ensino da língua.

os/as licenciados/as em Letras (que de fato estudam inglês) não podem lecionar²⁵ nestas etapas. Há um vácuo em relação à formação profissional dos professores²⁶.

Existe, ainda, um fenômeno entre egressos/as de Letras que, após ingressarem no mercado de trabalho como professores/as de inglês para crianças, escolhem o curso de Pedagogia como segunda graduação, como é debatido pela pesquisa de Santos (2009). O fragmento apresentado a seguir demonstra essa escolha pela Pedagogia, feita por algumas professoras, buscando ter diferentes formações diante das dificuldades encontradas:

[Pesquisadora] – Agora, como é possível conhecer como as crianças pensam e aprendem?

Tuchi – Ouvindo elas e não tratar elas como adultos.

[Pesquisadora] – Dá pra dizer que isso se aprende também lendo algumas teorias?

Tuchi – Com certeza.

[Pesquisadora] – E isso vocês aprenderam na graduação, pós, ou leram alguma coisa sobre como aprender a conhecer a forma como as crianças aprendem?

Nati – Eu não.

Tuchi – Assim, no curso de Letras eu só tive um semestre de Psicologia e Filosofia. Já quando eu comecei a fazer Pedagogia... **na Pedagogia que eu li mais sobre esses teóricos, mas de Letras foi bem precário MESMO.**

Coralina – Mas é muito superficial, não é assim aprofundado, e muito menos trabalhado assim, como uma criança de cinco anos pensa e como um adolescente de catorze anos pensa

Nati – Como falamos da outra vez, nós **não fomos preparados pra trabalhar com crianças**, nossa formação foi pra trabalhar do sexto ao nono anos e Ensino Médio e foi superficial. Então o que tá acontecendo, o que a gente tá trabalhando, tá pondo em prática, é **o que a gente buscou depois de nossa formação**, porque lá na graduação nada disso foi passado, pelo menos na minha. (Santos, 2009, p. 152, grifo nosso).

Santos (2009) disserta sobre a grande preocupação, por parte das docentes entrevistadas, em procurar compreender questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança. A solução para a lacuna na formação, encontrada por Coralina e Tuchi, foi buscar a complementação de seus conhecimentos no Curso de Pedagogia. Embora pareça plausível, Santos (2009) argumenta que essa saída é pouco viável, já que não é possível garantir que os/as docentes que atuam no ensino de inglês para crianças se disponham a voltar à academia e realizem outra graduação. Além disso, chama atenção os trechos

²⁵ Na realidade, de acordo com a legislação brasileira e com o MEC, os/as licenciados/as em Letras podem sim atuar nas etapas do Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apresentei a citação conforme os autores escreveram.

²⁶ “[...] *at the other end, Letras graduates (who do study English) cannot teach at this level. There is a vacuum with regard to the professional education of teachers*”.

destacados da fala de Nati, em que a professora afirma não ter sido preparada para o ensino de inglês para crianças e que buscou suplementar sua formação, já que percebeu uma grande falta desses conhecimentos.

Essas pesquisas me levaram a pensar em uma metáfora sobre a divisão Letras/Pedagogia. Imaginemos um cenário de um vasto terreno fértil, porém dividido ao meio por uma grande falha geológica causada pela separação de duas placas tectônicas. Uma placa seria representada pelo Curso de Letras e outra pelo Curso de Pedagogia. Essas placas (cursos), por terem uma natureza compartimentalizada, com conhecimentos e pesquisas produzidas de forma separada tendem a se afastar, criando uma falha geológica, uma fratura na crosta terrestre, em que cada bloco se move em direções opostas. E lá, bem no centro dessa falha, residem os professores e as professoras de língua inglesa ou outras línguas para crianças; vivendo seu trabalho longe de ambos os blocos geológico-acadêmicos, enfrentando os desafios causados pela não-obrigatoriedade, pela compartimentalização do conhecimento, pela escassez de políticas públicas, pela falta de diretrizes educacionais, pela desvalorização da profissão, dentre outros desafios. Apesar disso, construímos — e aqui incluo-me nesta região de ruptura — uma espécie de ecossistema próprio, gerando conhecimentos, produzindo pesquisas, investigando áreas ainda desconhecidas, resistindo e lutando em favor de melhorias nas condições de formação. Mesmo diante das lacunas formativas e das falhas geológicas, encontramos maneiras de florescer e desempenhar nosso papel na formação integral de nossos alunos e nossas alunas (Rocha, 2008).

A título de exemplo dessa divisão, após fazerem um levantamento de dados e discutirem as grades curriculares de Letras e Pedagogia, bem como de cursos de especialização oferecidos na região onde residem, Cristóvão e Gamero (2009, p. 238) comunicam: “percebemos que estamos muito distantes de uma preparação adequada de nossos professores (seja a formação inicial seja a continuada) para este mercado em constante crescimento”. Em meu ponto de vista, as autoras estão observando justamente essa falha geológica-acadêmica causada pelas placas tectônicas Letras e Pedagogia. Com base nisso, Cristóvão e Gamero (2009, p. 238) propõem a “inclusão de disciplinas que possam suprir as lacunas existentes entre a formação de professores de [inglês] nas universidades e faculdades e as necessidades peculiares dessa faixa etária”, o que me leva a pensar: seria uma forma de ponte entre os dois cursos?

Nesse ponto da discussão, volto-me aos estudos sobre os cursos de Letras. Como demonstra a pesquisa de Galvão (2022), apesar do crescimento da oferta de ensino de inglês nas etapas iniciais da educação, a imensa maioria dos cursos de Letras do Brasil, das universidades públicas investigadas pela autora, não aborda esse tema em seus currículos e projetos pedagógicos. Possivelmente, cursos de licenciatura de outras línguas adicionais também não incluem as discussões sobre a formação de professores para atuar no ensino com crianças, devido a falta de legislação e campo de atuação desses profissionais (Santos; Tonelli, 2021).

Há certa desconexão entre a formação e a atuação profissional. Uma vez que a formação para atuar nesse contexto sofre com uma ausência ou insuficiência de amparo legal, acadêmico e metodológico, as práticas de sala de aula centram-se, principalmente, em pressupostos pessoais, mitos e crenças que são transportados de professor para professor sem os devidos ou com insuficientes questionamentos e posicionamentos críticos (Batista; Tonelli, 2022). Essas lacunas formativas na formação de docentes que atuam no ensino de língua inglesa para crianças, muitas vezes, de acordo com Santos e Tonelli (2021, p. 235) “emperram o processo de ensino e aprendizagem”. Por esse motivo, as autoras buscam por um possível currículo que possa contemplar, ainda que minimamente, uma formação adequada para os docentes que atuarão ou pretendem atuar no ensino de inglês para crianças. Na pesquisa de Brossi e Tonelli (2021), por exemplo, as autoras relatam que já que se considera que os/as egressos/as dos cursos de Letras são formados/as para atuar no contexto de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, suas experiências de estágio supervisionado de inglês ocorrem, quase que completamente, em salas de aula do sexto ano em diante.

Esses fatores produzem um certo efeito dominó ou cascata na formação e na atuação. Devido à não-obrigatoriedade do ensino, de não haver diretrizes ou orientações para que o ensino ocorra, logo, não há estágio supervisionado nessas etapas de ensino e, por consequência (supostamente) não há formação suficiente. É uma série de “nãos”, uma série de ausências e carências que parecem instaurar uma visão fatalista à formação de professores de inglês para crianças — o que deve ser evitado. A partir de discussões sobre essa “não-formação”, vários/as são os/as autores/as — e aqui me incluo — que advogam pela necessidade de uma orientação e regulamentação em nível nacional, bem como adoção obrigatória deste tema nos

cursos de formação inicial (Tonelli; Cristovão, 2010; Cirino; Denardi, 2019; Brossi; Furio; Tonelli, 2020; Lima; Kawachi-Furlan, 2021, para citar alguns).

Ao estudarem o que professoras de inglês para crianças dizem sobre sua formação inicial, Brossi e Tonelli (2021, p. 3) defendem um currículo de formação inicial para o ensino de inglês para crianças “que contemple a inserção de disciplinas, estágio, iniciação científica e ações de extensão que favoreçam o desenvolvimento de capacidades e competências para lidar com as especificidades da atividade docente de [inglês para crianças]”. Lima (2019) também discute sobre a necessidade de se repensar os currículos dos Cursos de Letras, defendendo um maior investimento no desenvolvimento profissional docente.

A partir do exposto neste capítulo, percebo uma urgência de visitar e reformular as políticas educacionais relacionadas à formação dos profissionais que atuam no ensino de inglês nas etapas do Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além da lacuna na formação, a constatação de que muitos desses profissionais não possuem sequer o diploma de licenciatura legalmente exigido aponta para uma outra questão preocupante no sistema educacional. Os dados de um baixo percentual de docentes com formação adequada são impactantes e enfatizam a necessidade de investimentos e incentivos para a qualificação desses profissionais, garantindo uma educação de qualidade desde as etapas iniciais. Diante disso, passo para a próxima seção, buscando compreender como o curso em que me formei (Letras Inglês na UTFPR, câmpus Curitiba) está relacionado ao cenário discutido neste capítulo.

2.5 O PROJETO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS DA UTFPR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Ao refletir sobre as lacunas e desafios na formação dos professores de inglês que atuam nas etapas do Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, direciono, agora, o olhar para o curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba, lócus desta pesquisa. Nesta seção, busco investigar em que medida o Curso se propõe a realizar a formação de professores/as de inglês para crianças — se é que faz —, por meio da análise de seu PPC - Projeto Pedagógico de Curso (2015-2023). A curiosidade que guia esta seção é querer compreender

quais evidências eu consigo encontrar que apontam para uma formação de professores/as de inglês para crianças. Desta forma, busco alcançar um de meus objetivos específicos de pesquisa.

Em meados do ano de 2015, foi submetido ao Conselho de Graduação e Educação Profissional da UTFPR o processo de abertura do Curso de Letras Inglês. O projeto foi aprovado e o Curso de Licenciatura em Letras Inglês teve sua aula inaugural no primeiro semestre de 2016. O PPC de Licenciatura em Letras Inglês, escrito pelas professoras do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM), é o documento principal de investigação desta seção.

Compreendendo o currículo como além de um texto a ser estudado (Britzman, 2003), passo, agora, a analisar trechos do PPC de Letras Inglês. Antes, cabe mencionar que uma de minhas aspirações — não objetivos — com esta pesquisa era analisar e, futuramente, propor mudanças à própria estrutura do Curso de Letras em que fui formado, gerando assim contribuições mais efetivas por meio desta dissertação, favorecendo um diálogo com a equipe de formadoras/es.

O PCC apresenta, inicialmente, a proposta de extinção gradual do Curso de Letras Inglês-Português, iniciado em 2008, e de implementação de um curso que atendesse melhor o processo de ensino-aprendizagem e a formação integral do egresso, bem como desse maior oportunidade à pesquisa e à extensão. Foram os próprios docentes do departamento e discentes que se atentaram para a necessidade de alterar a matriz curricular. Esse feito ressoa em mim o que Britzman (2003) apontou como um currículo dialógico, pois tem relação com as vidas dos estudantes e professores. Assim, o Curso de Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba, nasce com o seguinte objetivo:

Oferecer uma licenciatura com foco em Língua/Literaturas de língua inglesa, além de Literatura e Cultura Brasileira, as quais permitem um maior aprofundamento e exercício nos conteúdos específicos dessa habilitação e, conseqüentemente, uma formação mais sólida no que diz respeito à proficiência linguística. (UTFPR, 2015, p. 524).

Inicialmente, o projeto pretendia a criação de um Curso de Licenciatura em Letras Inglês e/ou Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), mas o DALEM optou por manter um nome já reconhecido pelo MEC (Gomes, 2016, informação verbal)²⁷. Um dos principais motivos para a criação de um curso de

²⁷ GOMES, M. L. C. **A escolha do nome do curso**. Curitiba, 2016. (Anotação de aula).

Licenciatura simples em Letras, direcionado à área de língua inglesa, foi aprimorar a proficiência linguística dos alunos (UTFPR, 2015). Embora o PFOL não tenha sido incluído no nome do Curso, as autoras do PPC declaram que os/as professores/as formados/as pelo curso serão profissionais preparados/as para atuar como professores de inglês como língua estrangeira e de literatura, bem como serão aptos/as a ensinar PFOL, com base na abordagem de ensino voltada ao ensino de línguas estrangeiras (UTFPR, 2015).

O Curso de Letras Inglês da UTFPR tem duração mínima de oito semestres e está organizado dentro da área de conhecimento de Língua e Literatura. O Curso, até 2023, ofertava 44 vagas semestralmente através do SiSU, alternando entre os períodos matutino (turmas de inverno) e vespertino (turmas de verão). A proposta do Curso é “formar profissionais habilitados para ministrar aulas em língua inglesa e portuguesa para estrangeiros, atendendo a uma crescente demanda do mercado de trabalho” (UTFPR, 2015, p. 525). Ao trazer em sua proposta que está atento às mudanças do mundo do trabalho e, por isso, preocupa-se em responder a uma sociedade em constante mudança, o documento declara sua relação com o setor profissional e seu compromisso com a formação de cidadãos qualificados para atuar de forma eficiente, crítica e ética no segmento educacional. Esse comprometimento do documento informa sua personalidade, consonante com a Instituição — geralmente associada ao setor empresarial.

É importante destacar que, no ano de 2023, um novo PPC de Licenciatura em Letras Inglês foi criado, levando em consideração as mudanças propostas pelo corpo docente e discente. Foi ouvindo as vozes de alunos e alunas e de egressos e egressas que o novo currículo e novo PPC de Letras Inglês foram constituídos. Entretanto, nesta pesquisa, limito-me a analisar somente o PPC lançado em 2015, cujo currículo tive a experiência de vivenciar juntamente com minhas colegas participantes desta pesquisa.

Ao justificarem a proposta de abertura do Curso de Letras Inglês, separado do Curso de Letras Português da UTFPR, as autoras do PPC manifestam que, de acordo com a LDBEN, “só pode lecionar nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio o professor que for graduado em licenciatura” (UTFPR, 2015 p. 540). É interessante observar que, na verdade, a LDBEN legisla sobre a formação de docentes para atuar em toda a Educação Básica, que deve acontecer em nível superior por meio de um curso de licenciatura plena. A LDBEN

também autoriza a formação no Ensino Médio na modalidade Normal (conhecida como Magistério), para atuação no Ensino Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o enunciado que justifica a abertura do Curso de Licenciatura em Letras Inglês reforça, de certa forma, a fronteira entre o trabalho do/da professor/a de inglês dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Apesar disso, compreendo que a questão da legislação é mais complexa do que parece, como apontei anteriormente, e que não é no trecho citado que a formação docente no curso analisado se encontra. Isto é, entendo que o enunciado possa expressar imprecisões, tendo em vista que a própria LDBEN pode conter contradições e, por isso, as autoras do PPC também podem interpretar as nomenclaturas utilizadas ou detalhes da Lei de uma forma distinta. Em minha interpretação, uma das razões que pode explicar essa ênfase do PPC ao trabalho com adolescentes (nos Anos Finais e Ensino Médio) é pelo fato, canônico, dos documentos reguladores da educação nacional estabelecerem que o ensino público oferece, obrigatoriamente, aulas de inglês somente a partir do 6º ano.

As autoras do PPC também destacam a importância do ensino de uma língua estrangeira, no caso das escolas públicas, devido a esse ensino representar a única oportunidade de muitos alunos terem contato com outra língua²⁸. Ainda, indicam levantamentos de dados sobre um déficit de milhares de professores nas escolas públicas do país e no Estado do Paraná. As autoras afirmam que essa é uma demanda da rede pública no que diz respeito, principalmente, às turmas de Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica. Evidentemente, ao indicarem o “Ensino Fundamental”, as autoras referem-se a turmas dos Anos Finais do Fundamental, tendo em vista a não-obrigatoriedade do ensino de inglês nos Anos Iniciais no ensino público.

Entretanto, caso essa não-obrigatoriedade fosse o argumento para o enfoque nos Anos Finais e Ensino Médio, ele não se sustentaria somente com amparo dos documentos orientadores, nem da demanda do setor de educação pública. Isso porque, no próprio PCC, as autoras afirmam que “as oportunidades para o professor não se restringem à rede pública” e indicam que há “ofertas de trabalho em todo o país para professores em escolas particulares e em empresas de diversas áreas” (UTFPR, 2015, p. 540). Desse modo, compreendo que é válido, importante e

²⁸ Na época de produção do PPC, a BNCC ainda não havia sido publicada, por isso havia a abertura de um espaço para outras línguas estrangeiras, o que deixa de acontecer após sua publicação.

indispensável dar certo foco ao ensino público e buscar melhorá-lo. Contudo, não vejo essa premissa como totalmente sustentável para que ocorra a exclusão (ou não-inclusão) das etapas dos Anos Iniciais e Ensino Infantil no currículo de formação de professores. Compreendo as condições de produção e o contexto histórico que o PCC se encontra, mas questiono a não inclusão das etapas dos Anos Iniciais e Ensino Infantil.

Não me parece ser o caso que as autoras do PCC utilizem os documentos reguladores nacionais nem a ênfase ao ensino público como argumentos ou justificativas para não incluírem os Anos Iniciais e Ensino Infantil no documento, mas presumo que uma série de outras razões levaram para essa não inclusão. Acredito que, por ser uma área em crescimento, as autoras do PPC desconheciam esse tema na época ou não reconheciam a necessidade de acrescentá-lo ao Curso, ou, ainda, não conseguiram incluir esse tema no Currículo devido a inúmeros motivos. Diferentes opiniões em reuniões de colegiado, prazos apertados, relações de poder dentro do Departamento Acadêmico e da Universidade, exigências governamentais, interesses e inclinações teóricas, especialização acadêmica dos/das professores/as e a própria falta de contato com pesquisas da área podem ter influenciado a seleção de conteúdos, conhecimentos e práticas dos e das responsáveis por criá-lo. Acredito que, justamente por terem vivenciado o PPC de 2015, refletido sobre essa experiência e dialogado com os egressos, o DALEM implementou várias mudanças, culminando na proposta de um novo PPC, em 2023. Mesmo diante das transformações ocorridas, a meu ver, a análise do documento e a crítica a seu texto permanecem válidas, pois servem como elementos fundamentais na compreensão e avaliação contínua desse contexto em evolução.

Assim, dando continuidade à leitura do PCC, as autoras apresentam as áreas de atuação em que os egressos poderão atuar. Entre outras, estão:

ministrar aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental; ministrar aulas de língua inglesa no Ensino Médio; ministrar aulas de língua inglesa no Ensino Superior; ministrar aulas de língua inglesa em cursos diversos de institutos de línguas; ministrar aulas de língua portuguesa para falantes de outras línguas em cursos diversos de institutos de línguas; ministrar aulas de língua portuguesa para falantes de outras línguas em cursos de nível superior [...]. (UTFPR, 2015, p. 542).

Suponho que a não inclusão do ensino de inglês no Ensino Infantil se dê, novamente, pela sua não-obrigatoriedade e pela associação confusa com o campo

da Pedagogia. No entanto, quero crer — com muita fé — que a adoção do termo “Ensino Fundamental” de forma mais ampla inclua também os Anos Iniciais, por mais que não tenham sido mencionados em outros momentos no texto. Em outro trecho, semelhante ao apresentado, o PPC afirma que “o perfil do curso, portanto, pode suprir satisfatoriamente a demanda profissional nos diversos níveis (Fundamental, Médio, Superior e cursos livres) da área de Letras, especificamente no ensino de inglês e de PFOL [...]” (UTFPR, 2015, p. 648). Neste último trecho do PPC, até mesmo o Ensino Superior foi mencionado, mas não o ensino para crianças. Ainda, chamou minha atenção outro nível/etapa da educação que não foi contemplada na lista de áreas de atuação: a EJA, pois durante minha graduação, tive a oportunidade de entrar em contato com colegas que atuam ou já atuaram neste segmento, tanto no estágio supervisionado, quanto de forma profissional.

A matriz curricular do Curso de Letras Inglês da UTFPR, conforme o PPC, apresenta três disciplinas curriculares que visam à formação de professores de PFOL. De acordo com Cordeiro e Baldin (2017, p. 103), os alunos de Letras que participam dos projetos que envolvem o PFOL “têm uma excelente oportunidade: tornar-se professor enquanto são professores”. Percebo esse fenômeno do “tornar-se” relacionado ao que Britzman (2003) chamou de deslocamento da perspectiva, de transformação do conhecimento e da identidade de aluno/aluna para a de um/a professor/a e ao que Geraldi (2015) destacou sobre a identidade docente.

Em 2019, a UTFPR publicou sua Política Linguística, assumindo o compromisso de formar professores de PFOL a fim de ampliar os espaços formativos para melhoria da relação teoria e prática em seus cursos de Letras (UTFPR, 2019). Observo a presença do PFOL no Curso de Letras Inglês da UTFPR como oportunidade de formação não somente de um/a professor/a de português como língua adicional, mas um processo de formação cidadã e humanitária. Nas palavras de Baldin, Albuquerque e Cordeiro (2020, p. 125), os licenciandos formam-se como “professores de língua sensíveis a um ensino plural e multicultural que visibilize o outro como um indivíduo cheio de particularidades e não generalizável”.

Transportando a noção de estar sensível ao ensino plural ao contexto de ensino de inglês para crianças e considerá-las como produtoras de significado e de suas culturas, é perceber o outro, seja estrangeiro, seja adulto, seja criança, como um indivíduo com suas múltiplas identidades. Nesse sentido, trabalhar no ensino de

PFOL, especialmente com estrangeiros, tem semelhanças com trabalhar com a realidade das crianças no que tange à sensibilidade de perceber e se relacionar com o outro diferente de mim.

Passemos agora à investigação das competências e habilidades que as autoras do PPC indicam que os/as graduados/as devem desenvolver, pois são compatíveis com seu campo de atuação docente. Selecionei trechos tendo em mente minha própria prática docente, meu repertório, minha biografia. As autoras declaram que o Curso de Licenciatura em Letras Inglês deve contribuir para o desenvolvimento de algumas competências e habilidades, entre elas:

- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mundo do trabalho;
[...]
- domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
[...]
- operacionalizar e problematizar seu próprio percurso de pesquisa tanto para aprimorar e aprofundar os conhecimentos adquiridos, quanto para responder aos novos desafios do ensino de língua inglesa e suas respectivas literaturas, assim como os do ensino de PFOL;
[...]
- compreender e aplicar diferentes teorias e métodos de ensino que permitam a transposição didática dos conhecimentos sobre a língua e as literaturas para a Educação Básica. (UTFPR, 2015, p. 544-545).

Gostaria de discutir e trazer sob a luz da análise essas competências e habilidades mencionadas porque acredito dialogarem com a pesquisa e a discussão sobre a lacuna na formação. Da forma como entendo, é importante refletir sobre o que exatamente significa tal “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mundo do trabalho” (UTFPR, 2015, p. 544). Em minha interpretação, ao mesmo tempo em que é oferecido um sentido de preparação, um processo que parece ter um fim (está preparado, está pronto), a competência profissional aponta para uma adaptação ao movimento dinâmico do mundo do trabalho, para um estado de movimento. Percebo aqui uma conexão com a concepção de Ferry (1997) em que o autor declara que a formação docente é, sobretudo, uma formação profissional e que ela é um processo ativo, dinâmico, de desenvolvimento. É preparar-se para exercer atividades profissionais. Desta forma, o PCC apresenta-se como atualizado com o mundo do trabalho, o que inclui a atuação de professores/as de inglês para crianças.

Em segundo lugar, é interessante observar a ideia de que o Curso deveria contribuir na busca pelo domínio dos métodos e das técnicas pedagógicas, para que os egressos e as egressas possam transpor os conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. O compromisso do Curso no auxílio dos alunos para conhecerem e aplicarem diferentes teorias de ensino, que os permitam a transposição didática dos conhecimentos sobre a língua e as literaturas para a Educação Básica, é essencial. Meu entendimento é de que, as autoras do PPC, já tendo ciência da impossibilidade de os/as egressos/as terem total conhecimento de todas as etapas ou modalidades de ensino, incentivam-nos a traduzir os conhecimentos de uma etapa ou modalidade para outro/a. Quero crer que, por exemplo, uma graduanda que se dedicou a estudar os Anos Finais do Ensino Fundamental poderá atuar com os Anos Iniciais por meio dessa transposição ou tradução de conhecimentos de etapas, com base no que aprendeu e desenvolveu no Curso. Ou então, um graduando com experiência de prática de ensino em escolas de idiomas teria também a competência de interpretar as necessidades e as possibilidades didáticas para atuar no ensino regular.

A proposta do PPC em indicar que profissional licenciado em Letras Inglês deva desenvolver a habilidade de operacionalizar e problematizar seu próprio percurso de pesquisa destaca-se, a meu ver, principalmente pela promoção da autonomia do aluno e pela ênfase na pesquisa. Ao fazer isso, as autoras do curso apontam para um compromisso com o desenvolvimento de estudantes autônomos, capazes de conduzir pesquisas e refletir criticamente sobre seu processo de aprendizagem. Além disso, ao destacarem a necessidade do egresso compreender e aplicar diferentes teorias e métodos de ensino a fim de realizar a transposição didática dos conhecimentos sobre a língua e literatura no contexto da Educação Básica, as autoras do PCC reconhecem a complexidade e a diversidade desses contextos. Isso porque, essa habilidade não se refere simplesmente ao domínio dos conteúdos específicos de uma área, mas reforça a capacidade de adaptação dos egressos de suas abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades e características de seus alunos. Enfatizo, ainda, o uso do termo “Educação Básica” e a abrangência da proposta do PCC, porque, em minha interpretação, este engloba desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e EJA, indicando assim uma visão de uma formação sólida e mais integral.

Considerando a incompletude da formação e da condição dos seres humanos (Freire, 1968/2018), o PCC apresenta sua responsabilidade em superar lacunas

decorrentes da desconexão e do distanciamento entre a formação docente e a atuação profissional. Ao mesmo tempo, o Curso assume que deve se dedicar a formar profissionais com práticas pedagógicas, fundamentadas nas teorias e centradas na construção de competências e habilidades essenciais para a atuação (UTFPR, 2015). Nesse contexto, o PCC se mostra atento às fragilidades e as realidades da formação inicial comparada à prática profissional e, por isso, posiciona-se como agente responsável por atenuar as demandas dessas fragilidades. Desta forma, o Curso assume um papel crucial na busca pela integração entre teoria e prática, visando à formação de profissionais mais críticos e preparados para os desafios do ambiente educacional. Destaco a preocupação das autoras em reconhecer a importância da atuação profissional na formação, pois mostra paralelos com as discussões aqui feitas sobre a formação profissional (e.g. Ferry, 1997; Marcelo García, 1999; Tardiff, 2012).

A respeito da experiência profissional, o PCC apresenta o Estágio Curricular Obrigatório em três etapas. Na primeira, o PCC informa que os/as alunos/as desenvolvem estudos e análises do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente, o inglês e o PFOL. Também estudam e discutem a LDBEN, os PCN, as Orientações Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras, as Diretrizes Estaduais de Ensino de Línguas Estrangeiras e o Projeto Político Pedagógico da comunidade escolar em que estão inseridos/as. Fica claro que neste momento, os alunos analisam o maciço corpo de documentos oficiais em nível nacional. Cabe informar que a BNCC não é mencionada no PCC porque ainda não havia sido publicada.

Durante essa primeira etapa do estágio, é tarefa dos/das estagiários/as a elaboração de planos de aula, a “análise reflexivo-crítica sobre o processo ensino-aprendizagem de língua Inglesa e suas implicações no currículo do Ensino Fundamental 2 [e a] observação e regência de aulas no ensino Fundamental 2” (UTFPR, 2015, p. 601). A partir disso, fica evidente que o primeiro momento de estágio supervisionado está direcionado aos Anos Finais do Ensino Fundamental. No entanto, gostaria de acrescentar que, no ano de 2023, enquanto professor de inglês para crianças de uma escola regular em Curitiba, tive a oportunidade de formar uma parceria com a UTFPR e o Curso de Licenciatura em Letras Inglês ao oferecer uma experiência de estágio nos Anos Iniciais para um aluno e uma aluna

do Curso²⁹. Assim, percebo que, mesmo as orientações referentes ao Estágio Supervisionado estando direcionadas para os Anos Finais, outras experiências de estágio podem passar pela tangente dos documentos oficiais, despercebidas ou resistindo ao apagamento do sistema, existindo e crescendo.

No segundo momento do estágio, os/as estagiários/as entram “em contato com a realidade educacional de escolas que ministram o Ensino Fundamental e o Médio, com a língua inglesa, e também desenvolve[m] alternativas metodológicas necessárias para o exercício de sua profissão”, conforme PCC (UTFPR, 2015, p. 553). Neste trecho citado, as autoras utilizam “Ensino Fundamental” de forma mais genérica, sem especificar “1” ou “2” (Anos Iniciais ou Finais, respectivamente), como fizeram em outros momentos. O PCC declara que neste período de estágio, os/as alunos/as retomam o estudo e análise dos documentos oficiais nacionais e estaduais, elaboram planos de aula e material didático “para ensino/aprendizagem de língua inglesa para o Ensino Médio”, observam e conduzem “aulas no Ensino Médio” (UTFPR, 2015, p. 602).

É interessante observar momentos distintos do mesmo documento, em que até mesmo o Ensino Fundamental deixa de aparecer e, por isso, a meu ver, e conforme a leitura do PCC, percebo que este segundo momento de estágio supervisionado é, de certa forma, mais direcionado ao Ensino Médio. Quero, antes de prosseguir na análise, declarar que não condeno ou acho inapropriado o Curso em questão decidir um período de estágio para determinadas etapas da Educação Básica — nada disso. Na verdade, minha intenção é analisar e compreender o documento que dá base teórica e curricular para minha própria formação e de minhas colegas, participantes da pesquisa. A análise do PCC, aqui, serve para conduzir a investigação mais adiante. Tendo esclarecido que não tenho a intenção de julgar ou avaliar o PCC do curso e suas autoras, prossigamos para o último período de estágio.

Conhecido como Estágio III, esse momento é destinado a, de certa forma, “sair” do contexto da Educação Básica. O Curso busca, com esse momento,

²⁹ Para documentar os resultados dessa experiência, eu, juntamente com os estagiários e as professoras orientadoras, escrevemos um capítulo contando sobre o estágio e a relação da formação em Letras com o ensino de inglês para crianças. Ver: CASTRO, A. L. R. *et al.* Práticas formadoras de alunos de letras inglês no estágio obrigatório: relato de experiência sobre ensino de inglês para crianças. In: MENEZES NETO, A. *et al.* **Debates contemporâneos sobre a educação: lições aprendidas e transformações necessárias.** Itapiranga: Schreiber, 2023. cap. 15, p. 169-179. Disponível em: editoraschreiber.com/_files/ugd/e7cd6e_93c69ee9f4c0454fbd4ed8ab85de2d.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

proporcionar a oportunidade dos/das graduandos/as de “experimentar outros campos de trabalho, tanto com a língua inglesa, como com o ensino [de PFOL]” (UTFPR, 2015, p. 553). O Curso assume que, através dessas práticas em outros campos de trabalho, os estudantes poderão observar contextos educacionais diferentes do ensino regular e compreender outros modos de construção de saberes, assim, desenvolver outras competências. Enquanto estagiários, nesse momento de Estágio III, somos levados ao trabalho docente em cursos de idiomas, workshops ou oficinas de ensino, refletindo sobre as diferenças e semelhanças com o contexto da Educação Básica, em escolas regulares. Acredito que essa experiência de estágio promove uma abordagem mais diversificada aos alunos, contribuindo não apenas para a formação, mas também para o amadurecimento profissional dos futuros docentes.

Tendo em vista que o ensino de inglês nas etapas do Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental acontece com maior frequência em contextos de escolas privadas regulares, bilíngues e internacionais, a não inclusão desse tema pelo PPC de uma licenciatura em uma universidade pública, neste caso Letras Inglês da UTFPR, poderia estar direcionada à defesa do ensino público, como já discutido nesta seção. No entanto, o próprio PPC indica que todo o processo de estágio, desde a observação até a regência, acontecerá “em escolas públicas e/ou privadas, no Ensino Fundamental e/ou Médio” (UTFPR, 2015, p. 621). O PCC também admite o estágio em institutos de idiomas e centros de línguas, no caso do Estágio III. A partir disso, percebo mais um trecho que poderia dar mais ênfase e espaço para a formação de professores para o ensino de inglês para crianças. Dessa forma, até agora, o Curso de Letras Inglês da UTFPR não aborda esse tema de forma explícita em seu PPC, assim como muitos outros no Brasil, como revelado por Galvão (2022).

Um tema muito importante para o PPC de Letras Inglês, visto como um objetivo central do curso, é a autonomia dos/as alunos/as. De acordo com as autoras do documento, desde o primeiro período do curso, os/as alunos/as são orientados a participarem nos diversos Grupos de Pesquisa coordenados pelos/as professores/as do DALEM. A partir disso, durante cinco outros períodos, os estudantes devem optar por um dos Grupos ofertados e, nos dois últimos períodos do curso, por uma trilha de aprofundamento, por meio de disciplinas optativas. O Curso toma essa medida com o objetivo de “alimentar nos alunos uma atitude de

autogerenciamento e, assim, ajudá-los a alcançar uma maturidade para que eles valorizem todo o processo de aprendizagem e não somente o produto final” (UTFPR, 2015, p. 535). Com isso, o Curso espera que os alunos desenvolvam essa autonomia vinculada à ação, à mudança, de suas práticas e de suas próprias individualidades, tendo em mente que o incentivo à pesquisa tem poder de transformação. Justamente por esse último motivo que o eixo de pesquisa e extensão do Curso, desde o começo, visa desenvolver o espírito científico e a autonomia dos/das alunos/as, possibilitando aos/às alunos/as experimentar diferentes áreas de estudos e escolher em qual quer se aprofundar (UTFPR, 2015).

Acredito que a promoção da autonomia dos/das alunos/as e o incentivo à pesquisa por parte do Curso de Letras podem desempenhar papéis fundamentais na superação das lacunas existentes em relação ao ensino de inglês para crianças. Essas abordagens podem contribuir significativamente para uma formação mais crítica e diversificada, encorajando os/as egressos/as a conduzirem pesquisas independentes sobre suas realidades profissionais. Essa promoção da autonomia, a meu ver, é uma dos pontos essenciais na discussão sobre em que medida o Curso aborda o tema de ensino de inglês para crianças em seu currículo. É a flexibilidade curricular e foco em desenvolver a autonomia que permite aos/às estudantes que escolham disciplinas e Grupos de Pesquisa relacionados ao ensino de inglês para crianças, adaptando sua formação às suas necessidades e interesses. Ao adotar essas estratégias, o Curso pode contribuir para que as dificuldades na formação sejam amenizadas, ou pelo menos permitir que os/as egressos/as tenham base para preencher as lacunas de sua formação e, assim, atuar profissionalmente de maneira eficaz e bem sucedida no contexto de ensino de inglês para crianças.

A partir da análise do PPC, de 2015, de Letras Inglês da UTFPR, pude observar uma ausência de ênfase ou de menção específica à formação de professores de inglês para crianças. De forma geral, o documento destaca a formação voltada para o ensino em outras etapas e modalidades, mas não apresenta abordagem diretamente relacionada à infância. Embora não haja uma negação dessa possibilidade, a falta de referências específicas acerca dessa área sugere que a formação pode não ocorrer — isto é, coloca em dúvida a formação de professores de inglês para crianças dentro do Curso. Isso pode indicar uma lacuna na formação em relação a essa área específica de atuação. No entanto, o Curso certifica-se de oferecer e proporcionar aos estudantes conhecimentos

teórico-práticos, bem como habilidades e competências, para que possam superar a formação em uma área específica, alcançando uma formação mais abrangente. Além disso, são evidentes os esforços do Curso para formação de professores pesquisadores, responsáveis e capazes de executar pesquisas em seus contextos de atuação.

* * *

Neste capítulo, meu objetivo foi explorar e discutir diversos aspectos relacionados à formação inicial de professores/as de inglês para crianças no Brasil e na UTFPR. Atravessamos a floresta de estudos acadêmicos sobre a formação docente e sua polissemia. Cruzamos os desertos da regulamentação do ensino de inglês para crianças no Brasil. Também observamos o abismo entre a formação necessária e a realidade atual, especialmente nos Anos Iniciais, em que muitos professores de língua estrangeira carecem de formação adequada. Ainda, investigamos a lacuna na formação desses profissionais, destacando a falta de especificidade para atuar com ensino para crianças. Identificamos, no texto do PPC de Letras Inglês, ligações ou espaços para a formação de professores de inglês para crianças. A partir disso, surge em mim a curiosidade de ir além, adentrar cada vez mais a paisagem, ser mais específico. Para isso, decidi investigar a percepção daquelas que efetivamente se formaram neste Curso, indo além do documento do PCC. Portanto, direciono o foco da dissertação para as percepções das egressas, que participaram da pesquisa, sobre sua formação inicial e as realidades profissionais que enfrentam após a graduação. Para cumprir meus objetivos de pesquisa, tomei algumas escolhas metodológicas e as apresento no capítulo a seguir, juntamente com a apresentação das participantes da pesquisa.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA E PARTICIPANTES

Neste capítulo, apresento as principais escolhas metodológicas que orientam esta investigação, começando pela descrição do instrumento de pesquisa escolhido: um questionário semi-estruturado. Primeiramente, detulho o processo de construção desse instrumento, ressaltando as estratégias adotadas para estabelecer uma conexão significativa com os dados gerados. Em seguida, apresento e identifico as professoras participantes do estudo, conforme dados obtidos nos questionários.

Esta pesquisa é qualitativa de natureza exploratória, descritiva e interpretativista. O foco, aqui, está na compreensão e na interpretação dos fenômenos sociais, humanos, culturais e educacionais. Essa abordagem permite explorar experiências, percepções e significados (Bogdan; Biklen, 1998), em oposição a quantificar variáveis de maneira estrita, como na pesquisa quantitativa.

A escolha pela análise interpretativista também segue a perspectiva de Denzin e Lincoln (2018), que enfatizam que a base da pesquisa qualitativa está na interpretação e compreensão dos significados atribuídos por seus/suas participantes. Isso implica que nós, pesquisadores, devemos buscar compreender os contextos sociais e experiências individuais que influenciam o conteúdo estudado. Por meio do interpretativismo, podemos compreender os significados subjetivos e buscar entender as crenças e desejos dos/das participantes. O significado que interpretamos, reproduzem ou reconstroem o significado original da ação dos/das participantes. Para não interpretar equivocadamente os significados, Schwandt (2006, p. 197) defende que devemos empregar algum tipo de método que nos possibilite um afastamento, mas sem contradizer o fato de que “para compreender os significados intersubjetivos da ação humana, um dos requisitos metodológicos do investigador possa ser sua ‘participação’ nas experiências de vida dos outros”.

No caso desta pesquisa, tendo em vista que o foco é a formação de professoras de inglês para crianças, a ênfase está na interpretação das respostas das participantes, suas experiências e perspectivas e, a partir disso, na construção de significados sobre o contexto de formação analisado. A (re)construção dos significados, isto é, a interpretação, desperta-se a partir da presença do autor nas experiências vividas pelas participantes. No entanto, como indicado pelos estudos, é essencial que o autor mantenha uma postura reflexiva e crítica em relação à sua própria participação na pesquisa, reconhecendo as possíveis influências de sua

inevitável presença nas experiências das participantes. Dessa forma, ao abraçar a abordagem qualitativa e interpretativista, esta pesquisa se propõe a ir além dos números, buscando uma compreensão aprofundada e contextualizada da formação e atuação profissional de professoras de inglês para crianças, contribuindo para promover reflexões críticas sobre a formação em Letras.

Considerando que as Ciências Humanas e Sociais possuem especificidades quanto a concepções ontológicas e epistemológicas, o processo de construção desta pesquisa está alinhado a pesquisas em Linguística Aplicada, utilizando de metodologia qualitativa de natureza interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Tendo em mente que a relação pesquisador-participante é co-construída continuamente no processo da pesquisa, ela pode ser redefinida e ressignificada a qualquer momento no diálogo entre os sujeitos. Isso implica na possibilidade de reflexividade e de construção de relações não hierárquicas do pesquisador com os participantes. A pesquisa se torna, assim, um espaço de formação continuada para mim, enquanto pesquisador principal, e para as participantes ao se envolverem em autorreflexão sobre suas trajetórias e práticas de sala de aula para que respondessem às perguntas do questionário.

Fundamentando-me no corpo teórico e na discussão sobre o Curso de Letras Inglês da UTFPR, apresentados no Capítulo 2, identifiquei três aspectos necessários para pesquisar a formação e atuação profissional dos professores de inglês para crianças: a especificidade do ensino-aprendizado de inglês para crianças; a característica dos/das professores/as que atuam nessa área e a formação inicial no cursos de Letras. A partir disso, em um primeiro momento, decidi organizar o instrumento de pesquisa abrangendo esses três aspectos. No entanto, em face de acontecimentos externos à pesquisa, do limite de tempo e em virtude da delimitação do escopo teórico e decisões pessoais, acabei por investigar somente a formação inicial em Letras. Inicialmente, os outros aspectos compunham o objeto de estudo desta pesquisa, entretanto, como informado, foi necessária uma reestruturação da pesquisa, dispensando parte do instrumento de pesquisa, das análises, fundamentação teórica e dos resultados obtidos. Deixo para pesquisas futuras a especificidade do ensino-aprendizado de inglês para crianças e a característica dos/das professores/as que atuam nessa área. Julgo importante mencionar essa mudança de direção e recondução da pesquisa, pois demonstra a inevitável natureza mutável de uma pesquisa qualitativa, que lida com pessoas. Esses desvios

e transformações fazem parte da natureza humana e nós — enquanto seres humanos — estamos sujeitos a isso, aprendendo com as mudanças.

Fiz minhas escolhas metodológicas com base em Corazza (2007), em que a autora explica que a metodologia de uma pesquisa não é determinada por um ou outro método que optamos, mas, na realidade, por uma prática de pesquisa que é, para nós, significativa. Na verdade, toda prática de pesquisa é um discurso, é algo que nos “toma”. Nas palavras da autora: “não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidos” [...] pelo que foi historicamente possível de ser enunciado” (Corazza, 2007, p. 120). Assim, sendo a formação de professores de inglês para crianças meu interesse de pesquisa, debrucei-me sobre as perguntas de pesquisa e busquei na literatura da área discussões e reflexões que refletissem e dialogassem com minha prática de pesquisa, meu discurso, bem como pudessem ser realizados no período definido pela pós-graduação.

No segundo capítulo da dissertação, as análises realizadas sobre a legislação e a leitura do PPC de Letras Inglês foram também qualitativas em sua natureza. Isso significa que envolveram um olhar crítico e interpretativo dos documentos examinados. Por meio dessas leituras, pude compreender não apenas seus conteúdo explícito, mas seus contextos históricos, suas nuances e intenções, bem como observar as políticas e práticas educacionais presentes e ausentes. Essa análise me permitiu visualizar uma construção mais informada do questionário, que será apresentado a seguir, e também possibilitou formar diferentes conexões nas análises das respostas no Capítulo 4, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a formação, passando pela legislação e o planejamento curricular do Curso de Letras Inglês da UTFPR.

Sendo o processo de formação de professores de língua inglesa para crianças o tema de meu interesse e buscando respostas para as perguntas de pesquisa, conduzi uma investigação utilizando um questionário semi-estruturado. Antes de responderem ao questionário, as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido afirmando que estavam cientes dos riscos e benefícios da pesquisa, bem como de que compreendiam os princípios éticos da pesquisa e o meu comprometimento com o sigilo e privacidade. Embora um questionário seja um instrumento frequentemente atribuído à pesquisa quantitativa, partilho o entendimento de Freire (1996/2015) de que o professor democrático

percebe a reflexão crítica como ponto de partida para a prática docente. Por essa razão, as respostas dos questionários foram compreendidas como parte do exercício de reflexão das professoras e sua análise foi pautada em práticas interpretativistas.

Tenho a intenção de organizar uma forma de devolução dos resultados da análise para as professoras envolvidas e para as instituições co-participantes. O propósito dessa devolutiva é auxiliar as professoras em seu próprio processo de reflexão sobre sua formação e suas práticas docentes, bem como expandir o diálogo com as instituições. Gostaria de possibilitá-las um crescimento profissional reflexivo, o que leva a uma melhoria da educação de seus alunos e de suas respectivas escolas. Acredito que esta pesquisa também contribua com as universidades federais vizinhas da cidade de Curitiba, a UFPR e a UTFPR, aproximando-as e permitindo um (re)pensar e (re)examinar de seus cursos de Letras. Entendo que uma pesquisa que trabalha com professores pode alcançar e mobilizar outras esferas e camadas da comunidade, como alunos e pais, abrindo espaço para uma contribuição na sociedade em geral. Sinto que estou depositando uma gota d'água num grande lago, mas que, apesar de pequena, consegue movimentar as águas.

Por fim, julgo importante declarar que esta pesquisa, por estar fundamentada em princípios teórico-científicos relacionados à área de Linguística Aplicada, está sujeita a possibilidades de trabalhar com incertezas e incompletudes. Admito, com base em Menezes de Souza (1995), que as análises são sempre filtradas pelas lentes ideológicas do pesquisador. Uma das formas da análise que adoto é por meio da identificação de um tema central conectando respostas de diferentes participantes. Outra forma é por meio da intersecção das respostas de determinadas participantes com os dados informados. A análise, aqui, é feita qualitativamente, lendo, cruzando informações, procurando explicações, discutindo, estabelecendo ligações entre as respostas e, principalmente, interpretando. Estou, completamente, imerso por discursos, permeado por ideologias e submetido a relações de poder diversas. É neste espaço interpretativo, que pude construir o questionário, apresentado a seguir.

3.1 CONSTRUINDO UM QUESTIONÁRIO NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Como pesquisar aquilo que alguns acreditam não existir: a formação de professores de inglês para crianças? Pesquisas da área de Linguística Aplicada apontam para a existência de um imaginário coletivo, historicamente construído, de que docentes de inglês e de outras línguas estrangeiras não podem, não sabem ou não estão bem preparados e formados para o ensino de crianças (Lima, 2019). Essa crença poderia ser traduzida pela pergunta: os cursos de Letras formam professores para atuar com crianças? Foi essa a incerteza que gerou, em mim, uma curiosidade acadêmica, resultando no questionário usado nesta pesquisa (APÊNDICE A)³⁰.

Considerando o número de formandos indicado pelo sistema acadêmico da UTFPR, no final do ano de 2022 (período em que o questionário foi aplicado), minha estimativa era que o número máximo de participantes na pesquisa pudesse ser de 50 egressos, formados no Curso de Letras Inglês. Desse modo, todos esses egressos foram contatados e o convite para participação na pesquisa indicava que quem tivesse o perfil procurado poderia participar voluntariamente da pesquisa, se assim desejasse. O contato inicial com esses potenciais participantes se deu com o apoio do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas - DALEM. De um total de 12 manifestações de interesse, 11 se encaixavam no perfil almejado, sendo todas mulheres e professoras de inglês para crianças na Educação Básica.

No questionário, antes das primeiras perguntas, apresentei a pesquisa e a mim mesmo para as participantes. Na primeira seção de perguntas do questionário, busquei identificar os perfis das participantes quanto às suas idades, tempo de experiência como docente, gênero, raça/cor/etnia e se residiam na cidade de Curitiba. Compartilho do entendimento de Britzman (2003) de que não é somente a universidade que dá forma à pedagogia de um professor ou de uma professora, mas suas histórias dentro e fora da sala de aula, sua biografia e suas emoções. Assim, conhecer, pelo menos um pouco, as participantes era realmente necessário.

O questionário também contemplava perguntas para a identificação acadêmica das participantes, como ano de formação em Letras Inglês na UTFPR, se possuíam outra graduação e se estavam cursando uma pós-graduação. Levando em consideração minha própria biografia, julguei importante incluir perguntas sobre as experiências profissionais das participantes, tanto anteriores quanto durante a graduação, a participação no PIBID ou da Residência Pedagógica, bem como suas

³⁰ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR em dezembro de 2022, por meio do parecer nº 5.815.419.

práticas de estágio supervisionado. Tendo em mente que considero o PIBID, pessoalmente, uma experiência docente transformadora, percebi como relevante para a análise a participação das participantes nesse programa, ou na Residência Pedagógica.

Além disso, solicitei que as participantes indicassem suas experiências profissionais após a graduação, com quais etapas e modalidades de ensino as participantes já atuaram como professoras de língua inglesa, o tempo que atuam nessa profissão e o tipo de instituição onde trabalham. Utilizei os trabalhos de Dörnyei (2009), Griffiee (2012) e Rea e Parker (2014) como base de reflexão para a construção do questionário. Por fim, abri espaço para as participantes comentarem ou adicionarem alguma informação que julgassem relevante sobre sua prática docente após a graduação, ou algo que não havia sido abordado pelas perguntas. Agrupei todas as questões de identificação das participantes no Grupo A de perguntas.

Para a elaboração da seção seguinte do questionário, considerei o cenário atual em que me insiro como professor de inglês para crianças. Levei em conta minha vivência na profissão, as histórias de colegas, os dissabores e as alegrias do trabalho com a educação no Brasil em tempos sombrios de ódio e desvalorização, bem como minhas próprias expectativas e esperanças. Faço parte desse corpo docente que atua com crianças, estou em contato com as pesquisas e sinto o peso do jaleco quando percebo a dimensão do meu trabalho e, ao mesmo tempo, a importância de uma formação adequada em comparação à carência atual desta área. Vivo com as adversidades da profissão e me fortaleço por meio delas.

O principal aspecto da formação docente para o ensino de inglês para crianças que tenho interesse em pesquisar é justamente aquele com o qual tive maior tempo de experiência, pois refere-se ao curso em que me formei: Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba. Traduzir quatro anos de jornada acadêmica em poucas perguntas não seria possível. Portanto, limitei-me a criar questões que fossem, para mim, mais caras e indispensáveis.

Refleti sobre as emoções de ser um professor recém-formado, cuja trajetória profissional, durante a graduação, nunca havia incluído crianças e que, após a graduação, tornou-se responsável pela educação linguística dos pequenos e pequenas. Refleti sobre as considerações de Britzman (2003), quando a autora discute que a mudança da perspectiva de aluno para professor é uma transformação

do conhecimento e da identidade. Fui, também, influenciado por discursos e pesquisas dizendo que Cursos de Letras não formam esses profissionais. Ainda, recordei-me das muitas fases da minha formação inicial e das milhares de horas investidas em conhecimento teórico e prático e as comparei com as sensações de fragilidade, revolta e superação que eu, enquanto professor de inglês para crianças senti e ainda sinto com o trabalho docente. Denominei estas questões como Grupo B e escolhi perguntas em escala Likert, em que as participantes deveriam escolher entre as opções: concordo totalmente, concordo parcialmente, não sei, discordo parcialmente ou discordo totalmente. As questões do tipo B são as seguintes:

- (B1) No contexto brasileiro atual, para ser professor/a de inglês para crianças não é preciso ter graduação em Letras.
- (B2) Os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças.
- (B3) Existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras, de forma geral, para a área de ensino inglês para crianças.
- (B4) O curso de Letras em que me formei, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças.
- (B5) O curso de Letras em que me formei me incentivou a ensinar inglês para crianças.
- (B6) Durante o curso de Letras na UTFPR, estudei e li textos especificamente sobre o ensino de inglês para crianças.
- (B7) Mesmo não ensinando sobre ensino de inglês para crianças, o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área.
- (B8) O Curso de Letras na UTFPR deveria incluir obrigatoriamente disciplinas voltadas ao ensino de inglês para crianças.
- (B9) Em Letras na UTFPR, eu me formei como professor/a de inglês, não como professor/a de inglês para crianças.
- (B10) Aprendi a ser professor/a de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formado/a.
- (B11) Acredito que sou formado/a para ser professor/a de inglês para crianças.

Logo em seguida das questões do Grupo B, senti a necessidade de questionar as participantes não somente se concordavam ou discordavam das afirmações que me interessavam, mas o quanto elas percebiam que sua formação inicial influenciou sua prática docente. Dei importância a elementos do meu dia-a-dia como professor de inglês para crianças, componentes cruciais para minha prática.

Pedi que as participantes pensassem sobre o que chamei de “contribuição” do Curso de Letras ao qual nos formamos. Acho importante mencionar que, pessoalmente, percebo que a formação em uma licenciatura tem um papel imenso na vida das pessoas que escolhem o caminho da educação. Ela exerce uma força imensurável no futuro de jovens professores/as, como eu. Licenciarse oferece uma nova percepção de mundo e de pessoas. Entendo que os frutos da educação de professores são eternos e potentes, considerando a constituição de docentes e cidadãos críticos. Minha intenção não foi pôr em cheque se o Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba, foi “bom” ou “ruim” para as participantes. Tal estratégia maniqueísta nunca foi parte da rede de pensamentos às quais me filio. Acredito, na verdade, que cada aluno e aluna, seja de qual for o curso, sinta, vivencie, experimente e interprete sua graduação de formas diferentes.

Assim, para elaborar mais um conjunto de perguntas, levei em consideração minhas próprias experiências de professor recém-formado, minhas reclamações, meus pontos fortes e as práticas que preciso melhorar. Revisitei minhas memórias enquanto aluno, enquanto estagiário nos momentos de estágio supervisionado e enquanto bolsista do PIBID. O que chamei de contribuição do Curso, que questionei as participantes, está ligado aos impactos que elas sentem ou sentiram em suas práticas docentes diárias e o quanto elas percebem isso como relacionado à sua formação inicial. Minhas perguntas buscaram fomentar uma reação das professoras a respeito dessa relação entre a formação inicial em Letras Inglês e o trabalho de professora, no chão da sala de aula, juntamente com as sensações que essa atividade profissional causa. Para investigar essa relação, formulei questões com quatro graus de resposta. Caso as participantes escolhessem o valor 5, significaria que o Curso contribuiu “Bastante ou suficientemente”. Caso escolhessem valor 1, as participantes estariam indicando que o Curso contribuiu “Muito pouco ou insuficientemente”; são questões de intensidade, que denominei como Grupo C. Cada afirmação iniciava com a frase “Na minha formação, posso afirmar que o Curso de Letras na UTFPR contribuiu para...” e abordava os seguintes elementos:

- (C1) ter conhecimento teórico-prático sobre ensino de inglês para crianças.
- (C2) ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças.
- (C3) minha prática docente no ensino de inglês para crianças.
- (C4) meu processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos de inglês para crianças.
- (C5) meu processo de elaboração de atividades de avaliação de inglês para crianças.
- (C6) ter contato com estudos e pesquisas na área de ensino de inglês para crianças.

Na última seção de perguntas, busquei ampliar um pouco o espaço de respostas das participantes, de modo a explorar mais profundamente a natureza qualitativa da pesquisa, e que também me permitisse preparar a segunda etapa de geração de dados, que acabou não acontecendo pelo próprio caminhar da pesquisa, como mencionei antes. Questionei as participantes a respeito de experiências, disciplinas ou oportunidades durante ou após o curso que mais contribuíram para suas práticas de ensino de inglês para crianças e como elas avaliavam a contribuição do curso de Letras da UTFPR para sua prática de ensino de inglês para crianças. Em seguida, pedi que as participantes acrescentassem algum comentário ou informação sobre sua formação e/ou sua prática que não havia sido abordado pelas perguntas ou algum comentário final sobre a pesquisa.

Por fim, agradei as participantes por terem respondido o questionário e às perguntei se desejavam participar da segunda etapa da pesquisa, que naquele momento, imaginava que aconteceria. Como mencionado, decidimos não prosseguir com uma segunda etapa de geração de dados considerando que as informações obtidas na primeira etapa já haviam suscitado inúmeras reflexões e análises, e atenderam aos objetivos e às necessidades da pesquisa.

O questionário, com questões em escala Likert e questões de ranqueamento, serve seu propósito ao contribuir na regularidade das análises das respostas. Encontrei nas perguntas fechadas uma base sólida para análise, que me permitisse um diagnóstico inicial, mas que também pudesse impulsionar a investigação para outros campos de discussão e de interpretação. Componho minha análise interpretativista por meio de questões que despertem um posicionamento das

participantes acerca dos temas que acredito serem relevantes para minha pesquisa, pois dialogam com minha biografia e estruturas institucionais às quais faço parte. Entretanto, ao mesmo tempo, percebo que as questões fechadas do questionário acabam impondo certa limitação às possibilidades interpretativas desta etapa. De qualquer forma, retomo o que foi discutido por Corazza (2007): nossas práticas de pesquisa são aquelas que ressoam com nossos discursos e aquelas que foram historicamente possíveis de serem enunciadas.

Na seção seguinte, detalho as respostas obtidas por meio das perguntas de identificação com o intuito de apresentar as participantes da pesquisa. Esta etapa é essencial e contribui significativamente para a compreensão das interpretações, estabelecendo assim uma base sólida para as análises subsequentes.

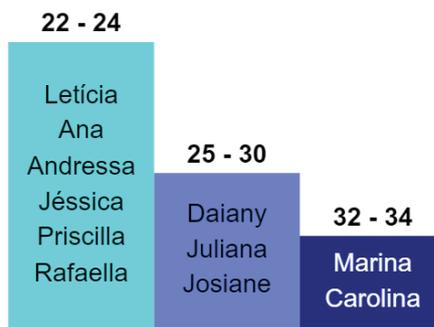
3.2 SOBRE AS PROFESSORAS PARTICIPANTES: MINHAS COLEGAS

O questionário foi aplicado através da plataforma online de Formulários do Google durante os meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023. Esse período foi escolhido respeitando o período de férias escolares das professoras. O grupo de participantes da etapa de pesquisa foi composto por 11 mulheres, professoras de inglês, formadas em Licenciatura em Letras Inglês pela UTFPR, câmpus Curitiba.

Uma vez que esta pesquisa discute a formação docente e cenários profissionais reais, decidi adotar pseudônimos para as participantes. Utilizei nomes de mulheres que foram minhas professoras, colegas ou amigas e que, pessoalmente, considero inspiradoras. Assim, acredito demonstrar o sentimento familiar que as participantes têm para mim. Estudei com algumas, tomei café com outras, mas de forma geral, são minhas conhecidas e, algumas, grandes amigas. Os nomes escolhidos, em ordem alfabética, são: Ana, Andressa, Carolina, Daiany, Jéssica, Josiane, Juliana, Letícia, Marina, Priscilla e Rafaella.

Das 11 participantes, somente Letícia autodeclarou-se amarela, seguindo a classificação étnico-racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, todas as outras dez são autodeclaradas brancas. Somente a participante Ana não residia em Curitiba ou Região Metropolitana no momento da pesquisa. As idades das participantes são bastante próximas, conforme apresentado na Figura 3:

FIGURA 3 - Distribuição das professoras participantes por idade



FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição da figura - APÊNDICE D.

Percebo a existência de dois padrões bem marcados nesse grupo: jovens e brancas. A juventude das participantes pode ser explicada por uma característica observada pela própria Universidade. De acordo com a própria UTFPR, em 2022, quase 90% de todos os alunos e as alunas da Universidade tinham até 29 anos de idade (UTFPR, 2023). Assim, fica evidente que o corpo discente da Tecnológica é predominantemente jovem. Logo de imediato, o grupo aponta para uma característica comum do ensino de crianças e também do ensino de inglês: a predominância feminina, como discutida no Capítulo 2.

A ausência de participantes pardas, indígenas e pretas na amostra levanta questões mais amplas sobre a representatividade e a persistência das desigualdades raciais na sociedade, em especial no ambiente acadêmico, embora a amostra possa não refletir completamente a diversidade étnica em todos os contextos acadêmicos. Reconheço que a falta de diversidade pode ter múltiplas causas e origens, como consequências do racismo histórico no Brasil. Sabendo que a falta de diversidade não se restringe à esfera acadêmica, mas é um sintoma de desigualdades e exclusões que permeiam diferentes setores da sociedade, questiono se não há uma perpetuação da exclusão de professoras não-brancas nos espaços de ensino de inglês para crianças, comumente associado a escolas privadas, internacionais ou bilíngues de elite. Entendo que estereótipos arraigados na sociedade podem perpetuar o afastamento de grupos racializados, desde a universidade até a escola. No entanto, dada a delimitação de seu escopo, a pesquisa se concentra em outros aspectos específicos.

Em relação à formação acadêmica das participantes, seis delas estavam cursando ou já haviam cursado outra graduação. Três professoras participantes,

Daiany, Josiane e Letícia, indicaram estarem cursando Licenciatura em Pedagogia. A escolha deste curso revela a relação da área profissional no ensino de inglês para crianças com o imaginário do perfil docente formado nos cursos de Pedagogia, sendo frequentemente procurado como segunda licenciatura por profissionais de inglês para crianças (Lima, 2019). Quatro participantes responderam que estavam cursando ou já haviam cursado uma pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*. Com exceção do curso de Mestrado em Engenharia Civil, indicado pela professora Josiane, os cursos de “Educação infantil” (Marina) e “Alfabetização e Letramento” (Rafaella) informam que a formação continuada está conectada à prática docente de ensino de inglês para crianças. A seguir, apresento o Quadro 2, com informação sobre as formações acadêmicas.

QUADRO 2 - Relação das professoras participantes e sua formação acadêmica

Professora participante	Ano que se formou em Letras Inglês na UTFPR	Já cursou ou está cursando outra graduação?	Já cursou ou está cursando uma pós-graduação?
Ana	2021	Não	Não
Andressa	2022	Não	Não
Carolina	2022	Tecnologia em Alimentos (concluído)	Não
Daiany	2021	Pedagogia (concluído)	Não
Jéssica	2021	Não	Estudos literários (cursando)
Josiane	2022	Design (concluído) e Pedagogia (cursando)	Mestrado em Engenharia Civil (concluído)
Juliana	2021	Não	Não
Letícia	2022	Pedagogia (cursando)	Não
Marina	2019	Não	Educação infantil (cursando)
Priscilla	2022	Não	Não
Rafaella	2019	Biblioteconomia (concluído) e Tecnologia da Informação (concluído)	Alfabetização e Letramento (cursando)

FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição do quadro - APÊNDICE E.

Nas perguntas sobre experiências acadêmicas e profissionais durante a graduação, cinco participantes responderam que participaram do PIBID ou Residência Pedagógica. Além disso, nenhuma participante indicou ter atuado no Ensino Infantil e/ou nos Anos Iniciais Ensino Fundamental enquanto participava do estágio supervisionado do Curso de Letras Inglês da UTFPR, corroborando as

reflexões apresentadas no Capítulo 2, em que os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio acabam sendo os contextos majoritários de prática docente nos Cursos de Letras. Entretanto, nove das 11 participantes indicaram que, enquanto estavam realizando a graduação ou antes dela, atuaram profissionalmente como professoras de inglês para crianças. O Quadro 3, apresentado a seguir, detalha essas experiências acadêmicas e profissionais durante a graduação das participantes:

QUADRO 3 - Relação das professoras participantes a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais durante a graduação

Professora participante	PIBID ou Residência Pedagógica	Etapa de ensino que realizou os Estágios Supervisionados Obrigatórios 1 e 2	Atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar?
Ana	Não	Ensino Médio	Sim
Andressa	Não	CALEM e UTFPR Idiomas	Sim
Carolina	Sim	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Sim
Daiany	Sim	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Sim
Jéssica	Sim	Ensino Médio e CALEM	Não
Josiane	Não	CALEM e UTFPR Idiomas	Sim
Juliana	Sim	CALEM	Sim
Leticia	Não	CALEM	Sim
Marina	Não	Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA	Sim
Priscilla	Sim	CALEM	Sim
Rafaella	Não	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Não

FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição do quadro - APÊNDICE F.

Durante o período da pesquisa, quando as participantes já se encontram formadas, todas compartilham que atuavam como professoras de inglês para crianças, seja nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou no Ensino Infantil, mas também atuavam em outras etapas e modalidades de ensino. Nenhuma participante atuava no Ensino Médio na época da pesquisa. No Quadro 4, apresentado a seguir, distribuo as participantes em cada etapa ou modalidade de ensino:

QUADRO 4 - Participantes por etapa ou modalidade de ensino em que atuam.

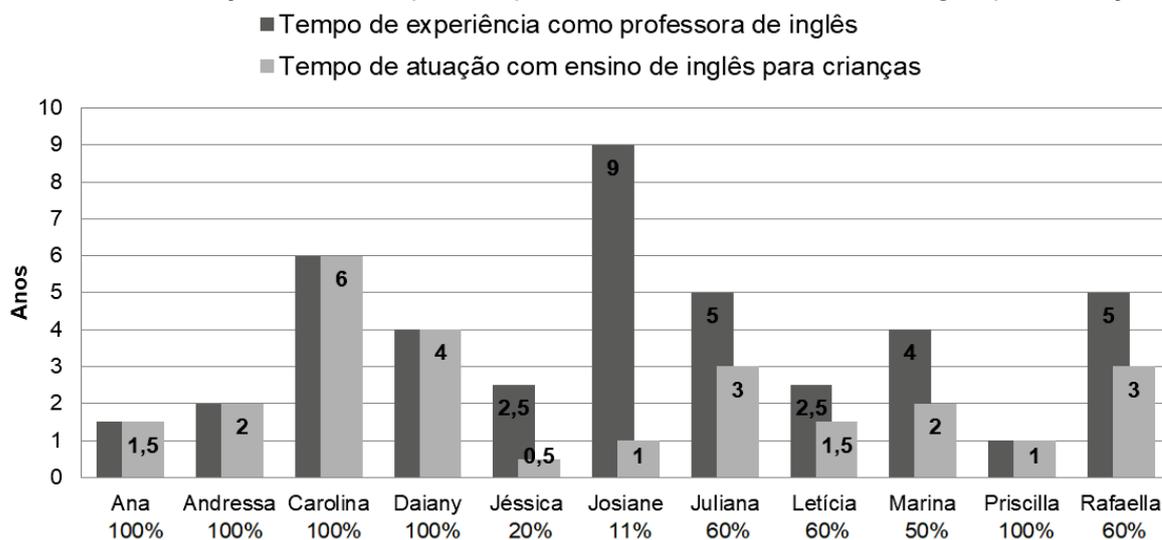
Etapa ou modalidade de ensino	Professoras participantes
Ensino Infantil	Andressa, Carolina, Daiany, Josiane, Marina e Rafaella
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Ana, Andressa, Carolina, Daiany, Jéssica, Letícia, Juliana, Priscilla e Rafaella
Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Ana, Josiane e Juliana
Escola de idiomas, aulas particulares ou outros	Josiane e Marina

FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição do quadro - APÊNDICE G.

Buscando identificar o tempo de experiência no ensino de inglês, pedi que as participantes considerassem toda sua experiência profissional como professoras de inglês de forma geral. Os resultados variaram de um a nove anos. Quando comparados com os resultados sobre o tempo de atuação com ensino de inglês especificamente para crianças, a quantidade de anos de algumas professoras permaneceu a mesma e de outras apresentaram uma grande variação. Os resultados estão disposto no Gráfico 2, a seguir:

GRÁFICO 2 - Relação entre o tempo de experiência docente e de ensino de inglês para crianças.



FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição do gráfico - APÊNDICE H.

Das 11 participantes, cinco delas haviam atuado somente com o ensino de inglês para crianças, isto é, 100% de sua experiência como docente³¹ foi com crianças. Três participantes atuaram no ensino de crianças por 60% de toda sua experiência docente. Uma participante respondeu que metade de sua carreira como professora de inglês foi com crianças. A professora Jéssica foi a participante com menos tempo de experiência com ensino de inglês para crianças: somente seis meses; porém, em dados percentuais, 20% de sua experiência docente foi em salas de aula com crianças. As porcentagens, aqui, ajudam a estabelecer certo grau de equilíbrio entre as participantes. Assim, uma participante com mais anos de experiência docente pode não ter tanto tempo de atuação como professora de inglês para crianças. Na época da pesquisa, a professora Josiane possuía nove anos de experiência como docente em um centro de idiomas, mas somente a partir de 2022 teve maior contato com ensino para crianças, porque atuou como estagiária e depois assumiu turmas de Ensino Infantil. Em dados percentuais, 11% de sua experiência docente foi com ensino de inglês para crianças.

Entendo que as informações indicadas não constatarem simplesmente dados numéricos e tampouco informam somente fatos sobre a amostra da pesquisa. Na verdade, por meio da interpretação das respostas obtidas nos questionários, posso perceber retratos sociais e culturais relacionados ao ensino de inglês para crianças no Brasil. É o caso da contratação de professores e professoras sem formação completa, assunto que discuti no Capítulo 2, mais profundamente.

Além do tempo de experiência profissional, questionei as participantes sobre o tipo de instituição de ensino em que trabalham no período da pesquisa. Quatro participantes (Andressa, Letícia, Priscilla e Josiane) indicaram escolas particulares de ensino regular, cujo ensino não é bilíngue. As professoras Daiany, Marina, Juliana e Josiane selecionaram a opção de escola bilíngue. A opção “Escola internacional” foi selecionada por duas participantes: Jéssica e Rafaella. Por fim, somente a professora Ana indicou atuar em uma escola pública municipal. Tendo indicado que não residia na cidade de Curitiba durante a pesquisa, compreendo que a escola municipal indicada pela participante é de outra localidade.

³¹ É possível que algumas participantes tenham somado aos anos de experiência, seus períodos de estágio remunerado (não-obrigatório), trabalhos informais (sem registro oficial), aulas particulares e, até mesmo, experiência como bolsista.

Essa questão cumpre seu papel de identificar o tipo de escola onde cada participante trabalha, mas também aponta para uma predominância de escolas privadas e de elite, reforçando a importância de políticas educacionais mais consistentes e que valorizem o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. A seguir, no Quadro 5, apresento os tipos de instituições em que as professoras atuavam na época da pesquisa:

QUADRO 5 - Participantes por etapa ou modalidade de ensino em que atuam.

Tipo de instituição que trabalha	Professora participante
Escola pública municipal	Ana
Escola particular de ensino regular (não bilíngue)	Andressa, Josiane, Letícia e Priscilla
Escola particular com projeto bilíngue	Carolina
Escola bilíngue	Daiany, Josiane, Juliana e Marina
Escola internacional	Jéssica e Rafaella

FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição do quadro - APÊNDICE I.

Por fim, as participantes tinham a possibilidade de fazer algum comentário ou compartilhar alguma informação adicional no questionário. A professora Daiany informou que é professora regente de turmas bilíngues, que trabalha com um ensino imersivo e que, na mesma escola, também atua como professora especialista em língua inglesa. Essas informações serão discutidas mais profundamente no Capítulo a seguir.

Durante o período de graduação ou mesmo antes de concluí-la, nove participantes (Ana, Andressa, Carolina, Daiany, Josiane, Letícia, Juliana, Marina e Priscilla) confirmaram que já haviam iniciado suas carreiras como professoras de inglês para crianças. Ou seja, essas professoras já estavam envolvidas no ensino antes mesmo de concluírem sua formação inicial em Letras.

As quantidades de anos apresentadas no Gráfico 2 e as datas de conclusão de curso, quando comparadas, revelam que cinco participantes iniciaram sua experiência como professoras de inglês para crianças antes de obterem seus diplomas de graduação. A professora Andressa, por exemplo, indicou que obteve sua formação no ano de 2022, mas possuía dois anos de experiência no ensino de inglês para crianças. Da mesma forma, a Daiany informou ter se graduado em 2021, porém com quatro anos no ensino de inglês para crianças. A participante que

informou ter a maior diferença entre o tempo de formação e de atuação foi a Carolina, que informou ter se graduado meses antes da pesquisa, em 2022, e já ter seis anos de experiência com ensino de inglês para crianças. Esses dados demonstram que as escolas de Ensino Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental que oferecem aulas de inglês para crianças estão contratando professoras de inglês durante a graduação. É possível, no entanto, que os anos de experiência no ensino de inglês para crianças, durante ou antes da graduação das participantes, tenham acontecido não em escolas regulares, mas em escolas de idiomas, em que não há tantas exigências governamentais ou imposições legais. Essa última informação, no entanto, não pode ser verificada pelo questionário.

Cabe, ainda, destacar que os anos de 2020 e 2021 representaram um período de fortes impedimentos e problemas na formação das participantes, considerando os anos mais severos da pandemia de Covid-19 no Brasil. A primeira turma de Letras Inglês da UTFPR concluiu sua graduação em dezembro de 2019. A segunda turma (da qual eu fazia parte) estava prevista para concluir o curso no primeiro semestre de 2020, porém, devido ao período de quarentena, a conclusão foi adiada para o primeiro semestre de 2021.

* * *

Ao longo deste capítulo, apresentei as escolhas metodológicas que tomei nesta pesquisa e apresentei as 11 professoras participantes. Tendo já destacado a abordagem interpretativista adotada, agora, ao transitar para o Capítulo 4, a atenção volta-se para às estratégias metodológicas de análise na investigação das percepções das professoras sobre a sua formação em Letras Inglês.

4 CONECTANDO EXPERIÊNCIAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES SOBRE A FORMAÇÃO EM LETRAS E A RELAÇÃO COM SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Como discutido nos capítulos anteriores e tendo em mente as categorias de adequação da formação (Brasil, 2014), ter uma graduação em um curso de licenciatura em Letras Inglês é a formação adequada para atuar com o ensino de inglês em escola regular, seja no Ensino Médio, Fundamental (Anos Iniciais ou Finais) ou Infantil. Apesar disso, as pesquisas e censos nacionais indicam um grande distanciamento da formação ideal e da realidade da área. O Gráfico 2, apresentado no capítulo anterior, e as quantidades de professores/as com formações adequadas, apresentadas no Capítulo 2, apontam para essa profunda diferença entre a formação de professores/as de inglês em comparação com outros componentes escolares e com outras etapas da Educação Básica.

Começo a me questionar como é possível que tenham tantos profissionais sem formação completa atuando nessa área — ainda não compreendo como pode acontecer uma discrepância tão grande dessa formação adequada. As escolas não exigiram? Os professores e professoras não buscaram se formar? Não há fiscalização ou parâmetros a serem atingidos? Enfim, são diversas as perguntas possíveis, as quais são sei a resposta e tampouco pretendo respondê-las agora, a fim de evitar generalizações e conclusões sem as devidas pesquisas ou ainda formular falsas verdades. O que posso, efetivamente, realizar nesta pesquisa é relacionar o que as participantes indicam sobre a necessidade de uma formação em Letras para atuar no campo profissional em que atuam.

Por isso, na primeira seção deste capítulo, procuro estabelecer uma conexão entre as experiências vividas pelas participantes e suas percepções em relação à necessidade de uma formação em Letras para atuar no contexto do ensino de inglês para crianças. Isto é, verificar como as 11 professoras percebem a necessidade da formação em Letras. Seguindo a abordagem interpretativa da pesquisa, busco identificar nuances nas respostas das participantes, a fim de compreender os significados subjetivos atribuídos à formação (Denzin; Lincoln, 2018) e iluminando a relação de suas trajetórias pessoais e experiências vividas (Britzman, 2003) com suas visões sobre a formação necessária para atuar na docência de inglês para crianças.

Nesta primeira seção, escolhi quatro respostas das professoras para compor as peças de minha interpretação. Levo em consideração o tempo que as participantes estão formadas, o tempo que atuam ou já atuaram no ensino de inglês considerando toda experiência profissional e o tempo que atuam ou já atuaram no ensino de inglês para crianças. Acredito ser relevante enfatizar essas quantidades de tempo, pois considero o que Tardiff (2012) argumenta sobre a influência do tempo de experiência em nossas crenças e o que Nóvoa (1992) discute sobre a importância de reconhecermos a pessoa por trás do educador. Compreendo que a experiência acumulada, as transformações das práticas pedagógicas, a resistência às mudanças no ambiente educacional, as conexões e relações pessoais estabelecidas e a própria maturação pessoal e profissional de professores e professoras são fatores que podem apontar para explicações sobre suas ações (Britzman, 2003).

Também levo em conta, as opiniões das participantes sobre a afirmação: “No contexto brasileiro atual, para ser professor/a de inglês para crianças não é preciso ter graduação em Letras” (questão B1). Outras respostas também serviram de fios para compor a trama das análises e as apresentarei quando forem mencionadas, mas de forma geral, essas quatro respostas mencionadas são as principais. Relacionei a experiência profissional das participantes com suas opiniões sobre a necessidade de formação em Letras para atuar no ensino de inglês para crianças e busquei interpretar as respostas, amarrando e desamarrando alguns nós.

As análises foram feitas a partir da triangulação de diferentes respostas e por meio da leitura dos dados, interseccionando as respostas das participantes, desenvolvendo interpretações, (re)construindo narrativas, fazendo conjecturas e elaborando (possíveis) explicações. Meu trabalho não foi impulsionado para gerar ou apresentar verdades absolutas, mas fazer emergir reflexões potenciais para a área de ensino de inglês para crianças e os cursos de formação inicial.

4.1 PERCEPÇÕES DAS PARTICIPANTES SOBRE A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO

Na questão B1 (No contexto brasileiro atual, para ser professor/a de inglês para crianças não é preciso ter graduação em Letras), os resultados divergiram de formas curiosas. Seis participantes discordaram dessa afirmação, uma participante

disse não saber e quatro participantes concordaram parcial ou totalmente. Busquei entrelaçar essas respostas com as quantidades de tempo que as participantes atuam no ensino de inglês, para crianças ou não, e com o ano em que se formaram em Letras. A seguir, apresento essas respostas no Quadro 6:

QUADRO 6 - Experiência profissional das participantes, tempo que estão formadas e suas respostas sobre a necessidade de formação em Letras

Professora participante	Tempo que a participante está formada	Tempo que a participante atua no ensino de inglês considerando outras experiências profissionais	Tempo que a participante atua ou já atuou no ensino de inglês para crianças	Questão B1: No contexto brasileiro atual, para ser professora de inglês para crianças não é preciso ter graduação em Letras.
Ana	2 anos	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses	Não sei
Andressa	1 ano	2 anos	2 anos	Concordo parcialmente
Carolina	1 ano	6 anos	6 anos	Discordo totalmente
Daiany	2 anos	4 anos	4 anos	Concordo parcialmente
Jéssica	2 anos	2 anos e 6 meses	6 meses	Discordo parcialmente
Josiane	1 ano	9 anos	1 ano	Discordo parcialmente
Juliana	2 anos	5 anos	3 anos	Discordo totalmente
Letícia	1 ano	2 anos e 6 meses	1 ano e 6 meses	Discordo parcialmente
Marina	4 anos	4 anos	2 anos	Concordo parcialmente
Priscilla	1 ano	1 anos	1 ano	Discordo totalmente
Rafaella	4 anos	5 anos	3 anos	Concordo totalmente

FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição do quadro - APÊNDICE J.

Quando questionadas se enquanto estava realizando a graduação ou antes dela, as participantes atuaram profissionalmente como professoras de inglês para crianças, nove afirmaram já ter trabalhado no ensino de inglês sem formação completa. Somente Jéssica e Rafaella não atuaram como professoras de inglês para crianças enquanto estavam realizando a graduação ou antes dela. Chamou minha atenção a relação entre as respostas das participantes e sua atuação profissional durante a graduação. As professoras Carolina, Juliana e Letícia atuaram no ensino de inglês para crianças sem formação completa e discordaram da afirmação B1. Ou seja, acreditam que é preciso ter a graduação, mas elas mesmas já trabalharam sem tê-la. De maneira contrária, Andressa e Daiany, que também já atuavam no ensino de crianças durante a graduação em Letras, concordaram com a afirmação que para trabalhar nessa área não é preciso ter graduação em Letras. Confirmando que acreditam que não é preciso ter a formação para estar envolvida com ensino de

inglês para crianças. Essas respostas me levaram a compreender que a ideia ou concepção de “formação” das participantes pode ser diferente.

Identifiquei duas direções que as participantes podem ter tomado ao se depararem com a afirmação da necessidade ou não de formação completa. A expressão “é preciso ter” abre maior espaço para diferentes interpretações porque requer um agente, alguém ou alguma coisa que precise dessa formação. Nesse caso, as participantes poderiam ser confrontadas com a pergunta “é preciso para quem?” ou “quem precisa da formação?”. Na primeira direção, a resposta indica que é a escola que precisa dessa formação (como exigência). Na segunda, é a própria professora (como base teórica e prática). Não há uma resposta única para essa pergunta e essa indeterminação da questão do questionário foi acidental, tendo em vista que a linguagem é ambígua. Compreendo que as Ciências Humanas e Sociais trabalham diretamente com a incerteza, com a singularidade e subjetividade. Por esta dissertação se tratar de uma pesquisa interpretativista, percebo as respostas como parte dos significados subjetivos (Denzin; Lincoln, 2018) que as participantes atribuem às suas formações iniciais.

Minha intenção com essa questão era fazer referência à possibilidade de professores de inglês para crianças não terem formação completa, mas estarem atuando nesta área. Dado esse que é inclusive constatado por instrumentos nacionais de verificação da adequação da formação docente e por censos nacionais da educação (Brasil, 2014, 2022a, 2022b, 2023). Pessoalmente, conheço outras professoras e professores de inglês para crianças que foram contratadas/os por escolas da rede privada sem ter formação completa em Letras Inglês ou outra licenciatura, mas que detinham certificado de proficiência em Língua inglesa.

A questão “No contexto brasileiro atual, para ser professor/a de inglês para crianças não é preciso ter graduação em Letras” (B1) surgiu exatamente da minha percepção enquanto professor desta área. Lembro-me, ainda, de conhecer colegas que atuavam nesse contexto enquanto estavam cursando a licenciatura em Letras. A pesquisa não parte tão somente de uma suspeita, uma hipótese ou um pressuposto sobre essa questão. Tenho contato com professoras e professores de inglês que ainda não possuem formação completa e que atuam no ensino regular na rede privada. Particularmente, minha experiência como professor de inglês para crianças em escola regular se estabeleceu após a formação completa, com inscrição

na Carteira de Trabalho, em que tive que apresentar a documentação comprobatória de formação.

Para as análises construídas até aqui, estabeleci relação entre as opiniões das participantes, suas experiências profissionais e suas informações pessoais. Algumas das análises apontam para a situação da área de ensino de inglês para crianças, discutida no capítulo anterior, em que existe uma alta possibilidade de encontrar um/a professor/a de inglês para crianças sem formação em Letras, conforme censos nacionais. Esse dado me leva a crer que as escolas nem sempre exigem a formação dos/das professores/as de inglês contratados/as. Outras análises indicam uma forte opinião das participantes com base nas suas experiências como professora de inglês para crianças.

Tecendo relações das respostas e das experiências de algumas das participantes, direciono minha análise para as respostas fornecidas por Andressa, Daiany, Josiane, Carolina, Juliana e Rafaella. Decidi não apresentar todas as participantes em razão de algumas professoras revelarem maior conexão com o tópico discutido. Ao explorar essas narrativas, busquei identificar padrões, tendências e nuances que possam iluminar a relação entre as experiências pessoais dessas professoras de inglês para crianças e suas percepções acerca da necessidade de uma formação em Letras. Como já informado, priorizei uma abordagem interpretativa, considerando não apenas os conteúdos explícitos nas respostas, mas também os subtextos e as entrelinhas que podem revelar atitudes e valores (Denzin; Lincoln, 2018). Ao desvendar as complexidades das percepções das participantes, pretendo contribuir para uma compreensão mais aprofundada das motivações e visões das professoras em relação à sua própria formação, enriquecendo assim a discussão sobre o ensino de inglês para crianças.

4.1.1 Andressa e sua percepção sobre a formação e a coordenação das escolas

As informações fornecidas por Andressa indicam que sua opinião e suas experiências profissionais entram em certo acordo. A professora Andressa concordou parcialmente que não é preciso ter graduação em Letras para ser professora de inglês para crianças no contexto brasileiro atual. Por ter atuado profissionalmente como professora de inglês para crianças enquanto realizava a

graduação ou antes dela, compreendo que Andressa entende que essa formação completa não é necessária, parcialmente, porque as escolas não exigem tal formação, como foi seu caso. A participante indicou que tem dois anos de experiência na Educação Infantil, enquanto que está formada há somente um.

A participante, em outros momentos da pesquisa, revelou a não necessidade ou dispensabilidade da formação em Letras, não somente em termos de especificidade do curso, mas em relação ao mercado de trabalho. De acordo com ela, o estágio não obrigatório (algo fora do curso) representou um diferencial em sua carreira, pois a garantiu a contratação. A professora ainda manifestou sua percepção quanto ao recrutamento de profissionais para essa área. Nas palavras de Andressa:

Na minha experiência, percebo que muitos coordenadores preferem **não contratar profissionais com a formação em Letras** para a área por receio sobre a forma de ensinar crianças.

[...] percebo que a preferência profissional é por **professores formados em Pedagogia que tenham a língua inglesa**. O fato de ser formada em Letras parece não ser suficiente quando ensinamos crianças, o que geralmente resulta em pedidos por uma segunda graduação (Pedagogia) ou uma especialização voltada para o público infantil. (Andressa, grifo nosso).

Essa preferência da coordenação das escolas, percebida pela professora, aponta para dois fatores alarmantes. O primeiro diz respeito à desvalorização de profissionais de Letras, formados para o trabalho com a linguagem, o que envolve o ensino, em troca de profissionais da Pedagogia com proficiência em uma língua estrangeira, mas sem a experiência de formação em educação linguística vivenciada nos cursos de Letras. Se essa for uma tendência real do mercado educacional atual, como nos alerta a professora Andressa, essa troca seria um movimento perigoso e imprudente por parte das escolas. A respeito disso, percebo uma relação dessa escolha mencionada pela professora com a oposição entre Letras e Pedagogia discutida por Gimenez *et al.* (2013). Relembro também a metáfora da falha geológica que construí no Capítulo 2, indicando um distanciamento entre as duas áreas do conhecimento que só trazem prejuízos aos docentes.

O segundo fator alarmante é o receio desses coordenadores, mencionados por Andressa, em relação à “forma” com que os formados e formadas em Letras irão ensinar inglês para crianças. Em minha percepção, isso está diretamente ligado à discussão sobre a lacuna na formação e sobre o quanto os cursos de Letras

dedicam seus conteúdos às teorias e práticas de ensino de crianças. Aqui, retomamos a premissa discutida nos capítulos anteriores de que os cursos de Letras não formam professores de inglês para crianças (Tonelli; Cristóvão, 2010; Cirino; Denardi, 2019; Santos, 2011). A professora Andressa declara seu conhecimento desse pressuposto ao afirmar que “o fato de ser formada em Letras parece não ser suficiente quando ensinamos crianças”. A professora revela sua preocupação ao perceber dois caminhos para quem é formado em Letras: ou deixa de ser contratado por receio da coordenação, ou é determinado a cursar uma segunda licenciatura em Pedagogia ou uma especialização voltada para o público infantil, como apontado pela pesquisa de Santos (2009).

Questiono-me se a percepção de Andressa é causada pela reflexão que tem de si mesma e de suas práticas ou por influência direta dos discursos de coordenadores, outros professores, comunidade acadêmica entre outros. No excerto “o fato de ser formada em Letras”, Andressa assume seu lugar como agente, usando sua voz, em primeira pessoa do singular (eu), para expor um “fato” — uma verdade. Nessa passagem, interpreto que a professora se refira à dualidade ser/não ser formada, isto é, à conclusão de um curso de graduação, não à qualidade ou especificidade de sua formação em relação ao ensino de crianças. A professora liga esse fato a “não ser suficiente quando ensinamos crianças”, utilizando a voz reflexiva em primeira pessoa do plural (nós). Andressa oculta sua presença e sua posição ao assumir uma perspectiva coletiva: “quando [nós] ensinamos crianças”. Percebo, nesta omissão de autoria, uma busca de suporte nos discursos coletivos sobre ensinar crianças, uma espécie de: eu me formo, mas nós ensinamos. É interessante observar que a professora utiliza o verbo de ligação “parecer” para unir o fato de ser formada e isso não ser suficiente para ensinarmos crianças. Compreendo, com base na análise de sua resposta, que a formação **parece** não ser suficiente para os coordenadores mencionados, porém para a própria participante sua formação pode também **parecer** não ser suficiente.

Em linhas gerais, a professora Andressa acredita parcialmente que no contexto brasileiro atual, para ser professor ou professora de inglês para crianças não é preciso ter graduação completa em Letras e isso se dá por três motivos. Em primeiro lugar, ela obteve experiência profissional na área antes de se formar, o que lhe garantiu a contratação, ou seja, não foi a formação que lhe permitiu ser contratada, mas sim sua experiência prática. Em segundo lugar, ela observa que as

coordenações de escolas tendem a dar preferência à contratação de professores com formação em Pedagogia e proficiência em inglês, deixando a graduação em Letras como uma segunda opção, isto é, a escola não precisa mais de Letras. Em terceiro lugar, ela desconfia da qualidade de sua formação no Curso de Letras Inglês da UTFPR em relação ao ensino de inglês para crianças. Andressa vive numa dualidade: tem certeza que é formada para dar aulas de inglês, mas não tem certeza se é formada para dar aulas de inglês para crianças.

4.1.2 Daiany e seus dois universos: especialista e regente

Continuando no tema da dualidade, investigo, neste momento, o caso da professora Daiany. Em sua opinião, ter uma graduação em Letras não é totalmente necessário para ser professora de inglês para crianças. Identifiquei alguns pontos de convergência em suas respostas que apontam para possíveis fontes ou apoios dessa convicção.

Verifiquei que seu tempo como professora de inglês para crianças é o dobro da quantidade de anos em que é graduada. Com essa quantidade de tempo dedicada ao ensino, a professora Daiany adquiriu conhecimentos práticos e habilidades que a graduação talvez não pudesse ter oferecido completamente num espaço curto de tempo. Isso pode levá-la a valorizar mais a experiência e acreditar que o mais essencial para o ensino de inglês para crianças é a prática em sala de aula do que a formação em Letras, como as participantes da pesquisa de Santos (2009) também verbalizaram.

Outro dado muito relevante a partir das respostas de Daiany é que ela atua não somente no ensino da língua inglesa, como componente curricular ou disciplina específica, mas como professora regente de turmas bilíngues há dois anos. Assim, além de professora especialista, Daiany é regente, o que desenvolve e acarreta em uma série de outros conhecimentos e experiências. Dessa forma, Daiany vive na intersecção de duas profissões: a de professora de crianças (regente) e a de professora de inglês (especialista). Ela percebe a sua formação em Letras como parcialmente necessária dada a natureza híbrida de suas funções. Esse encontro pode causar, em Daiany, uma união e divisão ao mesmo tempo. Por um lado, a professora usa os conhecimentos de Letras na sua prática com ensino bilíngue de crianças e, por outro lado, motivada por seu interesse em ser professora de

crianças, Daiany optou por cursar Pedagogia e atuar como professora regente. Esse equilíbrio entre pedagogia e ensino de língua inglesa define a trajetória de Daiany como educadora. São duas realidades, dois mundos, mas unidos por um elo em comum: as crianças.

Percebo que as respostas de Andressa e Daiany seguem o primeiro caminho de interpretação mencionado anteriormente, em que é a escola que (não) precisa da formação. Assim, nesse caminho, a afirmação do questionário “para ser professora de inglês para crianças não é preciso ter graduação em Letras” (questão B1), poderia ser substituída por uma frase como: nem sempre é exigido das professoras a graduação em Letras completa para trabalharem com ensino de crianças. Essa interpretação condiz com os resultados dos Censos escolares da Educação Básica em que 14% a 16% dos docentes não possuem graduação (Brasil, 2022a, 2023).

4.1.3 A professora Josiane precisa da formação em Letras porque dar aulas para crianças é bem diferente

Na época da pesquisa, a professora Josiane estava formada há um ano, mesmo período em que estava trabalhando no ensino de inglês para crianças. Entretanto, Josiane é a professora com maior tempo de experiência docente dentre todas as participantes, tendo nove anos como professora de inglês de forma geral. Josiane iniciou sua carreira docente antes de ingressar no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR. Esse dado distingue as respostas de Josiane em virtude da experiência acumulada como professora. Desde seus 21 anos, a professora Josiane, agora com 30, atua diretamente no ensino da língua inglesa. O tempo por si só não transforma as práticas, no entanto, nos permite refletir sobre elas, alterá-las, movimentar nossos pontos de vista e, então transformá-las, metamorfoseando a experimentação prática em conhecimento, como debatido por Tardiff (2012). Acredito que esse tempo em que a professora Josiane atuou como docente de língua inglesa, sem foco específico no ensino de crianças, representa um diferencial em suas respostas no questionário.

A professora Josiane discorda parcialmente de que não é preciso uma graduação em Letras para a atuação profissional, ou seja, ela defende, quase totalmente, que é sim necessário ter essa formação para dar aula para crianças. Levando em conta esses dados, fiz algumas considerações sobre possíveis

aspectos que motivaram ou provocaram a professora Josiane a não se posicionar totalmente contrária à ideia de que não é preciso uma graduação em Letras para ser professora de inglês para crianças.

Antes de tudo, seu considerável tempo como docente poderia levá-la a crer que sua experiência prática, transformada em conhecimento, era suficiente para atuação na área. Nessa lógica Josiane tornaria-se especialista nessa área, por efeito de sua vivência profissional. Além disso, não lhe foi exigido uma formação em Letras durante seus nove anos de ensino de inglês com outras etapas ou contextos. A(s) escola(s) por onde trabalhou não determinaram a graduação como requisito para atuação profissional. Respondendo a pergunta mencionada anteriormente “quem precisa da formação?”: a(s) escola(s), aparentemente, não precisava(m). Consequentemente, Josiane também não precisou da formação para entrar no mercado de trabalho. Questionei-me, então, sobre o porquê a professora não ter considerado a formação em Letras desnecessária. A resposta, mais uma vez, aponta para as crianças.

Em 2022, no ano em que se formou, Josiane atuou como estagiária em uma turma de Ensino Infantil bilíngue e, em seguida, assumiu a posição de professora de inglês de cinco turmas, também do Ensino Infantil. Ela declara que o estágio não obrigatório que fez a ajudou muito quando assumiu turmas de crianças. Interpreto a resposta de Josiane como grande confirmação da necessidade da formação em Letras para o trabalho com ensino de inglês para crianças. Mesmo com anos de experiência prática em outros contextos, ao vivenciar somente um ano no ensino para crianças, Josiane sente o peso da formação quando encara essa etapa de ensino. A professora Josiane declara: “Eu sempre dei aula para adultos e para mim foi uma diferença muito grande. Devemos pensar muito a respeito da aula, de como as crianças vão reagir, da ludicidade que é tão importante”. Compreendo que, com base nessa experiência no ensino para adultos comparada a sua atuação com o ensino de crianças, a professora Josiane percebe a necessidade da graduação e assume que precisa estar graduada para seu trabalho com crianças. Desta forma, por mais que tenha vários anos de experiência e que a(s) escola(s) não tenha(m) exigido formação completa, Josiane compreende a importância da formação no primeiro ano que se envolve com crianças no ambiente de ensino regular.

Por esses motivos, julgo importante basear as análises nas discussões de Nóvoa (1992) e Tardiff (2012), pois busco compreender a pessoa que é professora,

integrando tanto dimensões pessoais quanto profissionais, e também considerar o tempo, não como a mera passagem dos anos, mas como processo de imersão no ambiente educacional e de transformação pessoal.

4.1.4 A escola não precisa da formação, mas Carolina sim

Com seis anos de experiência na docência com crianças e uma formação acadêmica concluída em 2022, Carolina não é uma novata no campo da educação para crianças; ela já havia mergulhado nesse universo antes mesmo de concluir sua graduação. Compreendo que este dado é relevante, novamente, com base em Tardiff (2012). Quando questionada sobre a necessidade de uma formação em Letras, Carolina discordou completamente da ideia de que não seria necessário ter essa graduação. Sua resposta parece embasada em sua experiência. A opinião de Carolina é clara: sim, é preciso ter uma formação em Letras. No entanto, ao ser questionada sobre as experiências, disciplinas ou oportunidades que contribuíram para sua prática, ela não menciona nenhum vínculo com o Curso de Letras. Em vez disso, ela credita suas habilidades à sua experiência em sala de aula e a cursos especializados em ensino de inglês para crianças que havia frequentado.

Identifico, nas respostas de Carolina, certa ênfase na prática profissional. A professora Carolina declara que aprendeu a ser professora de inglês para crianças especialmente durante sua experiência em sala de aula. Interpreto essas escolhas de Carolina como uma resposta da participante a seus próprios percursos formativos, dando maior destaque a sua prática profissional e uma menor dependência dos conhecimentos e vivências do Curso de Letras. A análise me informa que a professora Carolina pode valorizar mais a vivência e o conhecimento adquirido pela prática profissional, alcançado pelo trabalho em sala de aula e em cursos especializados, do que uma formação acadêmica em Letras. Percebo que, para Carolina, as experiências vividas pela docência representam fontes mais significativas de conhecimento e desenvolvimento profissional. Compreendo que a formação de Carolina como professora de inglês para crianças não está restrita ou condicionada pelo Curso de Letras Inglês da UTFPR, mas, com expõe Britzman (2003), a pedagogia de um/uma professor/a não é formada pela universidade, mas também por experiências de vida, suas histórias, sua biografia e suas emoções.

Embora a professora Carolina reconheça a importância de uma formação em Letras para o ensino de inglês para crianças, ela expressa a opinião de que o Curso de Letras teve uma contribuição geral muito limitada em sua formação e prática docente³². Essa constatação me levou a interpretar que a busca por cursos voltados para o ensino de inglês para crianças, de certa forma, ocorreu como consequência dessa formação insuficiente. Entendo que, mesmo que inconscientemente, a professora Carolina desejava ter tido uma formação mais específica e, por isso, enfatiza a importância de uma graduação em Letras para ser professora de inglês para crianças.

4.1.5 A prática em sala de aula fala mais alto para Juliana

Ainda com base na experiência como professora de inglês para crianças, Juliana afirma que é realmente preciso ter formação em Letras para exercer essa função. Sua carreira como docente começou durante a graduação, quando, um ano antes de se formar, já estava envolvida no ensino de crianças. Assim, por mais que Juliana tenha trabalhado com ensino de crianças sem uma formação completa, ela enfatiza a importância da graduação em Letras para atuar nessa área. Dessa forma, é possível que, embora, a(s) escola(s) onde Juliana trabalhou não precisasse(m) da formação, pois não foi exigida, a professora precisava.

Apesar disso, quando questionada sobre as experiências, disciplinas ou oportunidades que contribuíram significativamente para sua prática, ela não mencionou o Curso de Letras ou qualquer atividade acadêmica. Pelo contrário, Juliana enfatiza que “a prática em sala de aula foi o que mais contribuiu” em sua formação profissional. Compreendo essa resposta, semelhante a de Carolina, como uma percepção de Juliana sobre o valor e a ênfase da prática profissional. O impacto mais significativo em seu processo de constituição como professora de inglês para crianças está mais relacionado à experiência e ao trabalho do que ao currículo do Curso de Letras. Assim, embora ela reconheça a relevância da formação em Letras, sua valorização da experiência prática em sala de aula sugere que, em alguns casos, a experiência direta pode desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento das competências necessárias para atuar nessa área. Isso destaca a complexidade da formação de professores, que pode ser

³² Discuto essas respostas na Seção 4.2.

influenciada por uma combinação de fatores, incluindo a prática profissional e o currículo acadêmico.

A esse respeito, a fim de proporcionar base para essa discussão, trago a citação de Brossi e Tonelli (2021, p. 7): “as/os profissionais que atuam com ensino de [inglês para crianças] constroem seu agir docente à medida que se inserem no campo de atuação”. Isso implica que o agir docente nesse contexto não é apenas uma aplicação de métodos predefinidos, mas um processo dinâmico de construção que se desdobra à medida que os educadores se inserem na complexidade desse ensino e, dessa forma, incorporam os conhecimentos às suas próprias identidades (Nóvoa, 1992). A formação, nessa lógica, não é um processo estático, linear ou pré-definido, mas sim um percurso de aprendizado contínuo, de natureza dinâmica e evolutiva, um processo de desenvolvimento da pessoa (Ferry, 1997; Geraldi, 2015; Marcelo García, 1999; Nóvoa, 1992; Tardiff, 2012).

4.1.6 Nem a escola nem Rafaella precisa da formação

A professora Rafaella manifesta sua forte opinião de que não é preciso ter uma graduação em Letras para atuar como professora de inglês para crianças. Rafaella é uma professora de inglês para crianças que possui seu diploma de Letras há quatro anos, atua no ensino de inglês há cinco e dá aula para crianças há três. Ao interpretar as informações fornecidas por Rafaella, identifiquei uma relação entre o desejo pessoal e os acontecimentos vivenciais. A seguir, apresento alguns pontos que chamaram minha atenção.

Em primeiro lugar, Rafaella atribui valores baixos de contribuição do Curso de Letras Inglês para sua formação e prática no ensino de crianças, ou seja, essa contribuição foi razoável³³. Em segundo lugar, quando questionada sobre experiências, disciplinas e oportunidades que contribuíram para sua prática de ensino, a professora responde: “Eu sempre quis trabalhar com as crianças, então no decorrer do curso dei atenção extra aos poucos conteúdos relacionados ao tema”; que revela certa ligação com as habilidades desenvolvidas durante o Curso (UTFPR, 2015). Em terceiro lugar, motivada por seu desejo de aprofundar seus conhecimentos na área de ensino de crianças, Rafaella buscou uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Por estar em contato com esse curso de

³³ Discuto sobre essa contribuição do Curso, percebida pela professora, na seção seguinte.

pós-graduação, Rafaella teve uma maior proximidade com o Ensino Infantil e os Anos Iniciais, visto que são etapas que lidam mais especificamente com alfabetização, em comparação ao Curso de Letras Inglês em que se formou. Como consequência disso, Rafaella pode ter passado a acreditar que não é realmente necessária uma graduação em Letras para desempenhar a função de professora de inglês para crianças, especialmente em um ambiente de escola internacional, que é o contexto de trabalho da professora. Essa convicção possivelmente está associada à ideia de que a formação em alfabetização e letramento podem suprir as demandas da atuação com ensino de crianças, tendo em vista que a professora atua com crianças antes e durante o processo de alfabetização bilíngue. Percebo, neste ponto, uma ligação com a discussão feita por Santos (2009) e Gimenez *et al.* (2013), em que a área de Pedagogia — neste caso o curso de especialização em alfabetização e letramento — poderia ser entendido como um substituto para a formação em Letras.

A perspectiva de Rafaella, que concorda totalmente com a afirmação de que não é necessário ter uma graduação em Letras para ser professora de inglês para crianças, parece estar fundamentada em sua experiência pessoal e em sua vontade de trabalhar com crianças desde o início de sua formação. Embora, para ela, o Curso de Letras Inglês tenha tido uma contribuição razoável com seus conhecimentos teórico-práticos e com sua prática docente, sua busca por uma formação continuada pode tê-la levado a acreditar que essa especialização é mais relevante para o contexto em que atua do que sua graduação. Desta forma, interpreto sua opinião como um destaque da importância das motivações e interesses pessoais na escolha da carreira, na autonomia docente e na prática de pesquisa, desenvolvida durante o Curso. Além disso, compreendo que o relato de Rafaella corrobora a ideia de que temos alternativas e possibilidades diversas em nossos percursos de formação, podendo nos adequar dependendo do contexto em que atuamos.

* * *

Nesta seção, realizei uma detalhada análise das respostas das professoras participantes a respeito de como percebem a necessidade da formação acadêmica para sua atuação profissional (questão B1). Identifiquei que algumas participantes

manifestaram claramente que não percebem a graduação completa em Letras como necessária para desempenhar suas funções como professoras de inglês para crianças, enquanto outras enfatizaram a importância incontestável da formação em Letras. Diversas foram as razões que podem ter levado as participantes a compreenderem suas formações de determinadas maneiras, tais como os anos de experiência, a falta de exigência de um diploma por parte das escolas entre outras. Ressalto, ainda, que as reflexões que apresentei no início da dissertação, sobre a formação docente não ser linear e, por vezes, emergir de forma acidental, também foram refletidas na percepção das participantes da pesquisa, ou seja, ao mesmo tempo em que tratam da formação durante o Curso de Letras, refletem sobre suas trajetórias, de como se percebem e se descobrem professoras de inglês para crianças. Essas motivações, que podem permanecer ocultas no *background* acadêmico e profissional das participantes, foram, a partir dos dados fornecidos, cuidadosamente analisadas e interpretadas, conforme as ferramentas e métodos disponíveis em nosso arcabouço (Corazza, 2007) e por meio de minha busca na compreensão dos significados subjetivos (Denzin; Lincoln, 2018).

A partir do exposto nesta seção, busco, agora, compreender como as participantes percebem suas atuações profissionais como professoras de inglês para crianças em relação ao Curso de Letras Inglês da UTFPR. Tendo em vista que algumas participantes indicaram que a formação em Letras não é tão necessária para atuação nesse campo, parto do fato de que há muitos docentes sem formação completa e atuando com ensino de inglês para crianças, bem como considero as discussões a respeito da lacuna na formação. Passo, então, para a próxima seção com uma série de questionamentos em relação ao Curso em que me formei.

4.2 PERCEPÇÃO DAS PARTICIPANTES SOBRE A SUA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS INGLÊS NA UTFPR

Nesta seção, dedico-me a investigar as percepções das participantes acerca de sua formação inicial em Letras Inglês na UTFPR e como elas percebem a relação do Curso com suas atuações profissionais no ensino de inglês para crianças. Realizo essa análise a partir das respostas das seguintes perguntas do questionário:

- (B2) Os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças.
- (B3) Existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras, de forma geral, para a área de ensino inglês para crianças.
- (B4) O curso de Letras em que me formei, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças.
- (B5) O curso de Letras em que me formei me incentivou a ensinar inglês para crianças.
- (B6) Durante o curso de Letras na UTFPR, estudei e li textos especificamente sobre o ensino de inglês para crianças.
- (B7) Mesmo não ensinando sobre ensino de inglês para crianças, o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área.
- (B8) O Curso de Letras na UTFPR deveria incluir obrigatoriamente disciplinas voltadas ao ensino de inglês para crianças.
- (B9) Em Letras na UTFPR, eu me formei como professor/a de inglês, não como professor/a de inglês para crianças.
- (B10) Aprendi a ser professor/a de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formado/a.
- (B11) Acredito que sou formado/a para ser professor/a de inglês para crianças.

Ainda, utilizo as respostas das participantes ao serem questionadas sobre os diferentes graus de contribuição do Curso de Letras Inglês na UTFPR para sua formação como professoras de inglês para crianças. Cada afirmação iniciava com a frase “Na minha formação, posso afirmar que o Curso de Letras na UTFPR contribuiu para...” e abordava cada um dos seguintes elementos:

- (C1) ter conhecimento teórico-prático;
- (C2) ter contato com estudos e pesquisas na área;
- (C3) meu processo de planejamento de aulas, produção de atividades e de materiais didáticos;
- (C4) meu processo de elaboração de atividades de avaliação;
- (C5) ter experiência em sala de aula e

(C6) minha prática docente no ensino de inglês para crianças.

As respostas das questões tipo B foram aquelas em escala Likert (concordo totalmente/parcialmente, não sei, discordo parcialmente/totalmente). As respostas das questões tipo C foram as numéricas (entre 1 e 5). Considerei os seguintes valores e significados: (1) muito pouco ou insuficiente; (2) um pouco; (3) razoável; (4) considerável e (5) bastante ou suficiente. Na Figura 4, a seguir, as participantes foram organizadas conforme suas respostas em relação à percepção que cada uma tem da contribuição do Curso de Letras em sua atuação profissional. Destaquei os valores com cores diferentes.

FIGURA 4 - Percepção total de contribuição do Curso de Letras Inglês da UTFPR por elemento.

Professora participante	Conhecimento teórico-prático	Contato com pesquisas	Planejamento, atividades e materiais	Avaliação	Experiência em sala de aula	Prática docente
Carolina	1	2	2	2	1	3
Leticia	2	2	3	2	1	2
Andressa	2	1	4	2	1	2
Priscilla	1	4	3	1	2	2
Daiany	2	2	4	1	3	2
Rafaella	3	1	3	3	2	2
Jéssica	3	3	4	2	3	3
Marina	3	3	3	3	3	3
Ana	4	4	5	3	3	3
Juliana	2	4	5	4	3	5
Josiane	4	5	4	4	3	4

FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição da figura - APÊNDICE K.

A análise dos valores atribuídos pelas 11 professoras participantes revelou uma diversidade relevante nas percepções sobre a contribuição do Curso. Essa variação sugere que as participantes percebem de maneiras distintas os impactos e contribuições do Curso em suas formações como professoras de inglês para crianças, pois possivelmente vivenciaram o Curso de formas distintas.

Por um lado, os valores mais baixos podem indicar uma visão mais crítica ou menos satisfatória em relação à formação recebida, sugerindo que uma parcela considerável do conhecimento necessário para a prática docente foi adquirida fora

do ambiente acadêmico, não envolvendo o Curso. Por outro lado, os valores mais altos podem refletir uma percepção mais positiva da formação acadêmica, indicando que a maior parte de suas competências e habilidades foi obtida durante o Curso. Essas diferenças evidenciam a complexidade das experiências vividas na formação inicial e carecem de investigações mais detalhadas. Para tanto, separei alguns temas mais proeminentes e mais relacionados à formação inicial em Letras Inglês. Nos próximos quadros, para facilitar a visualização, as respostas serão representadas com estrelas (★).

4.2.1 Conhecimento teórico-prático e o contato com pesquisas

Para explorar a percepção das participantes em relação aos conhecimentos, leituras e discussões, à instrução formal que os/as graduandos/as recebem durante o Curso de Letras e ao contato com as pesquisas da área de formação e de ensino-aprendizagem de inglês para crianças, escolhi um conjunto de três perguntas, que busco estabelecer relação. No Quadro 7, a seguir, apresento as respostas por professora participante, em ordem alfabética:

QUADRO 7 - Percepção das professoras sobre a formação teórica e contato com pesquisas

Professora participante	Questão C1: Contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático	Questão C2: Contribuição do Curso com o contato com estudos e pesquisas	Questão B6: Durante o curso de Letras Inglês na UTFPR, estudei e li textos especificamente sobre o ensino de inglês para crianças
Ana	4 - ★★★★★	4 - ★★★★★	Concordo parcialmente
Andressa	2 - ★★	1 - ★	Concordo parcialmente
Carolina	1 - ★	2 - ★★	Discordo totalmente
Daiany	3 - ★★★	1 - ★	Concordo parcialmente
Jéssica	3 - ★★★	3 - ★★★	Concordo parcialmente
Josiane	4 - ★★★★★	5 - ★★★★★★	Concordo parcialmente
Juliana	2 - ★★	4 - ★★★★★	Concordo parcialmente
Letícia	2 - ★★	2 - ★★	Discordo parcialmente
Marina	3 - ★★★	3 - ★★★	Não sei
Priscilla	1 - ★	4 - ★★★★★	Discordo totalmente
Rafaella	2 - ★★	2 - ★★	Concordo parcialmente

FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição do quadro - APÊNDICE L.

Como exposto no Quadro 7, em dados numéricos, quatro participantes indicaram que o Curso contribuiu um pouco (valor 2) com seus conhecimentos teóricos na sua formação e na prática com ensino de crianças, ao passo que três participantes indicaram uma contribuição de 3 pontos. Além disso, duas participantes responderam que o Curso contribuiu muito pouco ou insuficientemente (1 ponto) e duas indicaram que a contribuição de 4 pontos. Nenhuma participante escolheu 5 pontos. Assim, nesse elemento, as participantes indicaram uma contribuição que variou de muito pouco (1) à consideravelmente (4). De forma geral, as participantes indicaram que o Curso teve contribuição parcial nos seus conhecimentos teórico-práticos sobre ensino de crianças.

Quando questionadas sobre o contato com estudos e pesquisas na área de ensino de inglês para crianças, quatro participantes escolheram valores 4 ou 5, ao passo que cinco participantes escolheram 2 ou 1. Os resultados, mais uma vez, são equilibrados, porém, dessa vez, tendem para valores maiores, indicando uma contribuição maior do Curso nesse quesito. No entanto, apesar dos valores gerais apontarem para uma contribuição mediana nos dois elementos investigados aqui, os números pouco nos informam da relação do Curso com a formação de professores de inglês para crianças.

Quando questionadas se estudaram e leram textos especificamente sobre o ensino de inglês para crianças durante o curso de Letras na UTFPR, sete das 11 participantes concordaram parcialmente e três discordam da afirmação, indicando que o Curso aborda esse tema em seu currículo, de acordo com a percepção das participantes, de forma moderada. A meu ver, é essencial para a análise o fato das participantes perceberem que o Curso de fato proporciona leituras e estudos a respeito do ensino de inglês para crianças, mesmo que com pouca ênfase.

Em contrapartida, algumas relações entre as três perguntas chamaram a atenção. Enquanto as professoras Carolina e Priscilla discordam totalmente que tenham estudado ou lido textos especificamente sobre o ensino de inglês para crianças (B6), elas também indicam os menores valores de contribuição do Curso na categoria de conhecimento teórico-prático (valor 1). Essa relação sugere uma possível influência da ausência de uma abordagem específica do Curso em relação ao ensino de inglês para crianças, o que pode ter impactado nas percepções das professoras sobre contribuição nesse aspecto. Essas professoras, que indicaram não terem estudado ou lido textos específicos sobre o ensino para crianças, podem

ter experimentado lacunas na formação no aspecto relacionado a seus conhecimentos teórico-práticos, o que influenciou negativamente suas percepções. A professora Priscilla, em outro momento do questionário, declara: “Eu gostaria de ter aprendido e estudado mais sobre essa área na universidade, assim, eu poderia estar um pouco mais preparada para a realidade quando comecei a trabalhar” (Priscilla). A partir do exposto, compreendo uma relação maior entre a falta de abordagem sobre conteúdos teóricos sobre o ensino de inglês para crianças no Curso e a sensação de falta de preparo na atuação profissional.

As respostas de Andressa, Juliana e Rafaella, por exemplo, indicam que não foram suficientes para que percebessem uma maior contribuição do Curso. Por mais que as três professoras concordem que tenham estudado textos sobre ensino de inglês para crianças (Questão B6), elas indicaram que o Curso contribuiu um pouco (valor 2) com seus conhecimentos teórico-práticos. A professora Rafaella ainda comenta sua percepção sobre a relação entre sua sensação de dificuldade e a falta de embasamento:

Dentro da grade que havia na época, tive contato com inglês para crianças dentro de 2 ou 3 matérias e em 1 estágio obrigatório. **Acredito que poderia ter tido mais**, pois quando entrei no mercado de trabalho dessa área tive bastante dificuldade em me estabelecer e em me posicionar pois não tinha experiência e **nem muita base teórica**. (Rafaella, grifo nosso).

De forma semelhante, a professora Daiany, que respondeu que o Curso contribuiu razoavelmente (valor 3) com seus conhecimentos teórico-práticos, comenta: “Em poucos momentos estudamos ou debatemos sobre ensinar inglês para as crianças. **Poucos textos foram disponibilizados** e era visível uma tendência entre professores e alunos em falar sobre o ensino de inglês para adolescentes e adultos” (Daiany). Por outro lado, a professora Marina, que não tem certeza se leu e estudou especificamente sobre inglês para crianças, confirma, em outro momento do questionário, que teve acesso a esse tema: “algumas disciplinas e professores levantaram **discussões com textos e autores** sobre isso e, também, compartilharam suas experiências [...]” (Marina).

É curioso, ainda, observar a relação entre as respostas da professora Letícia. De um lado, ela avalia a contribuição do Curso de forma baixa, com valores 2, tanto nos conhecimentos teórico-práticos quanto no contato com pesquisas, e ainda

discorda que tenha lido ou estudado textos específicos sobre ensino de inglês para crianças, ela declara em outro momento do questionário:

[...] a maior parte da experiência que tive com o ensino para crianças partiu do **meu próprio interesse** ao afunilar **minha área de pesquisa** para esta área. Por exemplo, nas disciplinas de Prática de Ensino (1 e 2), quando possível, **optava** por elaborar e aplicar miniaulas para crianças. Também me recordo de ter feito a **leitura de 1 ou 2 textos** voltados para esta área nessas duas disciplinas. (Letícia, grifo nosso).

Enfatizei alguns trechos porque percebo a presença da agência da professora e de sua determinação em trilhar seu caminho, suas escolhas de pesquisa. Fica clara sua autonomia, que é uma habilidade que o Curso, de acordo com seu PPC, tem o propósito de desenvolver. Também enfatizei a contradição entre suas respostas, quando a professora afirma que se recorda de ter feito leitura de um ou dois textos nas disciplinas de prática de ensino, disciplinas essas voltadas justamente ao aprendizado de como ensinar, mas discorda da questão B6 (conforme indicado no Quadro 7).

Compreendo, após análise das respostas, que as relações entre os conhecimentos teórico-práticos (a própria conexão de teoria e prática) e a sensação de falta de preparo e de lacuna indicam, sobretudo, as inevitáveis limitações da formação. Por um lado, temos professoras retratando uma situação de falta de aprendizado e leituras sobre os temas; de outro, professoras indicando que tiveram contato com a temática, mas que não foi o suficiente. Percebo, mais uma vez, que, pelas indicações das participantes, o Curso, efetivamente, apresenta textos e estudos a respeito do tema, ou pelo menos abre espaço para a discussão do ensino de inglês para crianças, mesmo que de forma geral e indireta.

Para elaborar a questão C1 (Na minha formação, posso afirmar que o Curso de Letras na UTFPR contribuiu para ter conhecimento teórico-prático sobre ensino de inglês para crianças) e a questão B6 (Durante o curso de Letras na UTFPR, estudei e li textos especificamente sobre o ensino de inglês para crianças) levei em consideração a discussão feita por alguns autores. Ferry (1997), por exemplo, sustenta a noção de que o ensino e a aprendizagem das teorias e das práticas são, sem dúvida, constituintes da formação docente, pois proporcionam embasamento, fundamento sólido e também porque abrem outras possibilidades para a formação. Porém, o autor argumenta que a formação docente não se resume ao ensino e

aprendizado, nem se reduz ao conhecer determinadas teorias de aprendizagem e estudar metodologias. Mesmo reconhecendo a importância do estudo e do aprendizado na formação, para o autor, o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos não é sinônimo de uma formação docente. O autor sugere que a formação deva envolver um equilíbrio entre compreender as teorias educacionais e explorar outras dimensões do exercício docente, preparando os estudantes para uma atuação mais abrangente. Dessa forma, ficou claro para mim que o desenvolver de conhecimentos teórico-práticos são essenciais para qualquer atuação profissional, no entanto esse é um dos muitos elementos que constituem a formação docente, bem como é um dos aspectos que também influencia a lacuna formativa.

Levo também em consideração o que Nóvoa (1992) destaca sobre a formação não se limitar tão somente à aquisição, aprimoramento e acumulação de conhecimentos, mas, essencialmente, referir-se à transformação da própria estrutura do sujeito por meio da incorporação desses conhecimentos em sua identidade. Nesse sentido, compreendo que formar-se como professor vai além do simples ato de adquirir conhecimento; implica, na verdade, em refletir criticamente sobre teorias e práticas. Tornar-se professor é compreender que por trás de toda ação tem uma teoria que a ilumina — é práxis! — (Freire, 1968/2018); é, ainda, avaliar as diversas dimensões da profissão e reexaminar constantemente o próprio entendimento sobre o que é um professor (Nóvoa, 1992), o que ser professor representa, o que um professor deve saber. A partir dessas reflexões, o educador reconstrói continuamente sua identidade docente, tornando o processo formativo em um constante movimento de adaptação e construção de significados.

É justamente por questionar o que precisamos saber para sermos professores/as que trabalhos como Tutida (2016), Paz da Silva (2018) e Santos (2011) surgem, apresentando professores/as de inglês para crianças, profissionais de Letras, que indicam não terem os conhecimentos que julgam fundamentais para sua atuação profissional. Um dos sintomas da lacuna na formação é a falta de preparo técnico e desconhecimento de teorias, bem como a falta de abordagem de conteúdos teóricos, inseparáveis da prática, que informem a atuação profissional. Em Santos (2011), por exemplo, as professoras entrevistadas apontam para uma precariedade de assuntos relacionados ao ensino de crianças nos currículos de Letras. Essa busca por compreender a lacuna, a partir da discussão sobre a falta de conhecimentos teórico-práticos, acontece devido a uma sensação esmagadora de

que a formação não nos formou para aquilo em que somos formados — sim, é contraditório. As discussões partem da percepção de que não houve espaço ou possibilidade para a incorporação dos conhecimentos na identidade docente porque, como apontado pelos relatos das/dos participantes das pesquisas citadas, não houve aprendizado. Não há **transformação** sem formação.

Nesta pesquisa, de forma geral, as 11 participantes indicaram uma contribuição parcial do Curso com seus conhecimentos sobre teorias e práticas relacionadas ao ensino de inglês para crianças. É, contudo, no mínimo preocupante que nenhuma participante tenha indicado que o Curso contribuiu de maneira suficiente (valor 5) com seus conhecimentos a respeito da área com que atuam.

Apesar das lacunas apontadas na formação pelas participantes, em relação aos conhecimentos sobre ensino de inglês para crianças, é importante considerar que o PPC de Letras Inglês da UTFPR, de 2015, expressa um compromisso que, a meu ver, dialoga diretamente com o aspecto até agora investigado. O PPC declara seu comprometimento em desenvolver nos alunos a habilidade de “compreender e aplicar diferentes teorias e métodos de ensino que permitam a transposição dos conhecimentos [...] para a Educação Básica” (UTFPR, 2015, p. 545). Isso sugere uma abordagem abrangente da formação, focada não apenas na aquisição de conhecimentos, mas também na capacidade de mobilizar seus saberes teórico-práticos, adaptando-os a cada contexto. Assim, a posição do PPC de desenvolver competências de forma mais ampla pode ser interpretada como um esforço para preparar profissionais capazes de atuar em diversas realidades educacionais.

Além disso, ao se comprometer a desenvolver nos alunos as habilidades de “operacionalizar e problematizar seu próprio percurso de pesquisa, tanto para aprimorar e aprofundar os conhecimentos adquiridos, quanto para responder aos novos desafios do ensino de língua inglesa [...]” (UTFPR, 2015, p. 544), percebo uma postura clara do Curso: formamos pesquisadores. Por esse motivo, compreendo que a discussão deva considerar tanto as lacunas identificadas quanto esses compromissos assumidos por parte do Curso.

Diante da lacuna identificada, percebo, em consonância com a perspectiva de Britzman (2003), a importância de não fragmentar os conhecimentos da experiência vivida, mas olhar para a dinâmica da atividade prática cotidiana (a sala de aula) e questionar quais as teorias e as fontes teóricas que fundamentam essa prática. Em

vez de manter o dualismo teoria/prática, precisaríamos elaborar questões sobre a inseparabilidade entre teoria e prática, entendendo que uma teoria vem de uma prática e uma prática é uma construção teórica, assim, construindo e reconstruindo o conhecimento teórico-prático — é práxis.

Outra maneira de compreender a questão da falta de conhecimento e da lacuna na formação, em especial para o ensino de inglês para crianças, é pela prática de pesquisa. Lembro-me desde o início do Curso de sermos incentivados a discutir a noção de professor-pesquisador, embasados em Bortoni-Ricardo (2008). A pesquisa, inclusive, é ponto chave no PPC de Letras Inglês, que nos informa da importância da autonomia dos alunos e de sua ênfase em pesquisas. O Curso, a partir disso, declara seu comprometimento em proporcionar aos estudantes meios e possibilidades para investigarem seus contextos de atuação e suas realidades profissionais (UTFPR, 2015).

Nesse quesito, analiso agora as respostas da questão C2 (Na minha formação, posso afirmar que o Curso de Letras na UTFPR contribuiu para ter contato com estudos e pesquisas na área de ensino de inglês para crianças). Percebi que alguns dos valores de contribuição indicados sobre conhecimentos teórico-práticos (C1) apresentaram um crescimento no aspecto de contato com pesquisas na área (C2). A professora Priscilla, por exemplo, que havia indicado um valor baixíssimo (1) no aspecto de conhecimento teórico-prático, indicou que o Curso contribuiu consideravelmente (valor 4) para seu contato com pesquisas nesta área. A professora Carolina também revelou um pequeno aumento na contribuição entre os dois aspectos analisados: valor 1 de contribuição para seus conhecimentos teórico-práticos e valor 2 para seu contato com pesquisas da área.

Esse aumento na contribuição do Curso comparando os dois elementos investigados (C1 e C2) apareceu quatro vezes no questionário. Esse dado, novamente, pode ser explicado pela própria natureza do Curso de Letras Inglês, que, em seu PPC e 2015, afirma que um dos três grandes eixos integrados de seu currículo é justamente a “formação em pesquisa, com foco principal no desenvolvimento do professor pesquisador” (UTFPR, 2015, p. 542). A exemplo disso, temos os conhecidos Grupos de Pesquisa ofertados semestralmente. Cada grupo de pesquisa é único e cumpre a proposta do Curso de desenvolver uma atitude investigativa e crítica nos licenciandos. Os Grupos incentivam o aluno a pesquisar o uso da língua, a literatura, a prática docente, a sala de aula entre outros

temas, bem como as demais práticas que complementam a formação e atuação após a graduação (UTFPR, 2015). Os Grupos de Pesquisa diferenciam-se das disciplinas regulares porque o graduando pode escolher em qual grupo participar, dependendo de seu interesse, e, com mais liberdade, as discussões emergem em caráter colaborativo, mais informal e com mútuas aprendizagens.

Nos relatos a seguir, percebemos a presença do espírito de pesquisadoras das participantes. A professora Daiany, por exemplo, afirma: “O curso contribuiu em partes, mas precisei **procurar aprender** mais sobre durante a minha prática profissional” (Daiany, grifo nosso). Julguei importante realçar a expressão “procurar aprender”, pois acredito que demonstra um impulso, uma força, uma ação independente da professora em compreender as necessidades do contexto educacional em que atua. Compreendo que, para Daiany, nos quatro anos em que atua com ensino de inglês para crianças, os desafios da lacuna podem ter sido diversos, no entanto, ela buscou aprender, compreender, estudar mais a respeito e superá-los.

Outros relatos são de Juliana, ao ser questionada como ela avaliava a contribuição do curso de Letras da UTFPR para sua prática de ensino de inglês para crianças, a professora respondeu:

[Uma contribuição] não muito específica, mas acredito que de forma geral **muitos dos aprendizados podem ser aplicados ao ensino de inglês para crianças**. Dada a qualidade do curso, acredito que sai muito bem preparada para lidar com a dinâmica do ensino para crianças, e possibilitou que eu pudesse **ter de onde partir para aprender** de fato a ensinar crianças, o que só aconteceu com a prática. (Juliana, grifo nosso).

Essa contribuição não muito específica, como mencionada, dialoga com as discussões sobre a lacuna, no Capítulo 2, em que a maioria dos cursos de Letras não especificava esse tema em seus currículos. No entanto, como visto no PPC de 2015, o Curso se propõe a oferecer base para que seus alunos identifiquem as demandas e especificidades de cada contexto e estabeleçam para si os conhecimentos necessários a partir da transposição e organização. Nesse ponto, percebo a frase “[o Curso] possibilitou que eu pudesse ter de onde partir para aprender de fato a ensinar crianças” (Juliana) como diretamente relacionada à transposição de conhecimentos mencionada pelo PPC (UTFPR, 2015).

Quero, ainda, trazer atenção à frase de Juliana “o que só aconteceu com a prática”, porque estabeleço conexão com Brossi e Tonelli (2021, p. 7), quando as autoras declaram: “as/os profissionais que atuam com o ensino de [inglês para crianças] constroem seu agir docente à medida que se inserem no campo de atuação”. Concebo essa conexão, tendo em vista que ambas enfatizam a atividade prática como propulsora de transformações, de novos questionamentos, e, a meu ver, novas reflexões e novas teorias — é práxis.

Em suma, de forma geral, as participantes demonstraram perceber que sua formação inicial em Letras Inglês na UTFPR contribuiu parcialmente com o desenvolvimento de seus conhecimentos teórico-práticos. Além disso, indicaram que a contribuição com o contato com pesquisas da área foi maior. Os resultados apontaram uma relação com a própria natureza do Curso, que, em seu PPC, declara que incentiva os alunos a se desenvolverem como professores pesquisadores.

4.2.2 Elaboração de planejamento, atividades pedagógicas, materiais didáticos e da avaliação no ensino de inglês para crianças

Nesta seção, investigo as respostas das participantes a partir de um conjunto de três questões: (C3) Na minha formação, posso afirmar que o Curso de Letras na UTFPR contribuiu para meu processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos de inglês para crianças; (C4) Na minha formação, posso afirmar que o Curso de Letras na UTFPR contribuiu para meu processo de elaboração de atividades de avaliação de inglês para crianças e (B7) Mesmo não ensinando sobre ensino de inglês para crianças, o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área. Para analisar essas questões, levo em conta o que Marcelo García (1999) destaca sobre a importância de considerarmos que a formação de professores deve, primeiramente, capacitar os professores para que atuem profissionalmente com suas aulas, ainda que essa não seja a única opção de profissão. Pensando nisso, refleti sobre minha própria atuação profissional, minhas experiências e meus deveres cotidianos com a Educação Básica. A seguir, apresento as respostas dessas questões no Quadro 8:

QUADRO 8 - Percepção das professoras sobre planejamento, atividades, avaliação e promoção do Curso

Professora participante	Questão C3: Contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos.	Questão C4: Contribuição do Curso para o processo de elaboração de atividades de avaliação.	Questão B7: Mesmo não ensinando sobre ensino de inglês para crianças, o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área.
Ana	5 - ★★★★★	3 - ★★★	Concordo parcialmente
Andressa	4 - ★★★★	2 - ★★	Concordo parcialmente
Carolina	2 - ★★	2 - ★★	Concordo parcialmente
Daiany	3 - ★★★	3 - ★★★	Concordo totalmente
Jéssica	4 - ★★★★	2 - ★★	Concordo totalmente
Josiane	4 - ★★★★	4 - ★★★★	Concordo totalmente
Juliana	5 - ★★★★★	4 - ★★★★	Discordo parcialmente
Letícia	3 - ★★★	2 - ★★	Concordo parcialmente
Marina	3 - ★★★	3 - ★★★	Concordo parcialmente
Priscilla	3 - ★★★	1 - ★	Concordo totalmente
Rafaella	4 - ★★★★	1 - ★	Concordo totalmente

FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição do quadro - APÊNDICE M.

As respostas da questão C3 se destacam por serem as mais altas dentre todas do grupo de questões C. A única professora que indicou um valor baixo foi a Carolina. Foi a única questão que apresentou dois valores 5 (Ana e Juliana) e quatro valores 4 (Andressa, Jéssica, Josiane e Rafaella), revelando que esse é um elemento que as participantes percebem que o Curso contribuiu mais. A resposta da professora Andressa, por exemplo, chamou atenção por um único motivo: foi o único valor acima de 2 em todas as suas respostas. A professora, nas outras questões (C1, C2, C4, C5 e C6) indicou valor 1 (contribuição baixíssima) ou 2 (pouca contribuição), no entanto, indicou valor 4 nessa questão sobre a contribuição do Curso em seu processo de elaboração de planejamento e atividades pedagógicas. Isso me leva a crer que a participante realmente percebe que o Curso influenciou sua trajetória e o desenvolvimento de sua prática de planejamento e produção de material didático.

Chamou minha atenção uma relação que identifiquei entre as participantes que participaram do PIBID e de suas respostas na questão C3. As professoras Daiany e Juliana, por exemplo, que participaram do PIBID, indicaram valores mais altos (4 e 5 respectivamente) de contribuição do Curso para seus processos de

planejamento, produção de atividades e materiais didáticos. Observo essa relação porque tenho em mente que o PIBID, por ter eu mesmo participado, impulsiona os alunos a produzirem suas próprias atividades pedagógicas e planejamentos de aula. Somos levados a todas as etapas que compõem uma aula e inglês em uma escola regular e, após experimentarmos a aula como docentes, refletimos sobre a ação, reavaliando nossas percepções e teorias, a partir da prática — é práxis. Essa relação, no entanto, não se manifestou em outras respostas das participantes que participaram do Programa. Entretanto, nesta pesquisa, não estou procurando regras ou verdades gerais, mas sim buscando compreender a individualidade e as relações singulares entre as percepções das participantes e a formação inicial em Letras, como apresentado no Capítulo 3, de acordo com Bogdan e Biklen (1998) e Denzin e Lincoln (2018).

A professora Marina, por exemplo, nos momentos finais do questionário compartilha uma série de informações que tem relação com os elementos investigados aqui. A professora destaca que o Curso contribuiu de forma significativa para suas práticas pedagógicas direcionadas às crianças, principalmente em discussões sobre o tema e nos planejamentos de aulas voltados para crianças. Ela enfatiza que, ao longo de sua formação, ela e seus/suas colegas se aprofundaram em leituras e debates acerca de abordagens, metodologias e diferentes contextos de sala de aula. Ela ainda declara que alguns professores “[...] compartilharam suas experiências, apresentando materiais, atividades e alguns caminhos que poderíamos trilhar para nos aprofundar no ensino infantil” (Marina). A declaração da professora Marina fornece informações valiosas para esta pesquisa, tendo em vista que ela destaca uma clara relação do Curso de Letras Inglês da UTFPR com a formação de professores/as de inglês para crianças. Por meio de discussões, de desenvolvimento e uma base para seus planejamentos de aula e práticas pedagógicas voltadas às crianças e do apoio dos/das professores/as do departamento, Marina revela que o Curso, ainda que de forma tímida, aborda esse tema em seu currículo, mesmo sem evidenciar em seu PPC. Percebo essas respostas como relacionadas aos resultados obtidos na questão B7.

Por mais que as participantes concordem que o Curso não ensina, diretamente, sobre ensino de inglês para crianças, elas percebem que o Curso de fato possibilita às/aos estudantes atuarem nessa área. Isso é o que acreditam, total ou parcialmente, dez das 11 participantes em suas respostas na questão B7. É

interessante observar que, mesmo tendo discordado parcialmente dessa afirmação, a professora Juliana indicou valor máximo para a contribuição do Curso em seu processo de elaboração de materiais e atividades didáticas. Até mesmo Carolina, que indicou um valor de baixa contribuição (2) com seus planejamentos e atividades, concordou parcialmente que o Curso possibilita, sim, às/aos estudantes que atuem na área de ensino de inglês para crianças. Essa dualidade sugere que, embora o Curso não aborde de maneira explícita o ensino de inglês para crianças, as participantes identificam elementos em sua formação que as capacitaram para atuar nessa área. Elas reconhecem a lacuna, mas também percebem contribuições significativas. A análise sugere que o Curso pode trabalhar com a formação de professores de inglês para crianças, mas de maneiras implícitas ou indiretas.

A análise das respostas também aponta para a intenção do Curso em oferecer uma formação que prepare os/as graduandos/as para desafios variados, inclusive aqueles relacionados ao ensino de inglês para crianças e suas especificidades. O PPC declara que o Curso deve contribuir para o desenvolvimento da competência: “preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mundo do trabalho” (UTFPR, 2015, p. 544). Essa possibilidade de atuar na área de ensino para crianças, como apontada pelas respostas da questão B7, pode ser interpretada como uma manifestação dessa preparação profissional atualizada, proposta pelo PPC. Preocupar-se com o mundo do trabalho sugere que o Curso dá importância a preparar e fornecer às/aos estudantes ferramentas, competências e habilidades que possam ser adaptadas a diferentes contextos profissionais, incluindo o ensino de língua inglesa para crianças.

A professora Jéssica também se pronunciou a respeito de seus planejamentos: “O curso de Letras contribui de maneira geral para a prática, mas não tanto de maneira focada no ensino de inglês para crianças. Entretanto, utilizei diversos aprendizados, como planejamento de aula, durante minha experiência com crianças” (Jéssica). A fala da professora Jéssica destaca sua percepção sobre a contribuição geral do Curso de Letras para sua prática docente, enfatizando que ela conseguiu experienciar seus aprendizados, como o planejamento de aulas, em sua atuação com crianças. Esse trecho revela a capacidade dos/das alunos/as do Curso em adaptarem os conhecimentos adquiridos para diferentes contextos de ensino, mesmo quando sua formação não é específica para o ensino de inglês para crianças. Relaciono essa afirmação, novamente, com o trecho do PPC, que

expressa o dever do Curso em desenvolver nos alunos a habilidade de compreender e utilizar diferentes métodos e técnicas de ensino, transpondo seus conhecimentos para outras etapas e níveis da educação. Essa análise demonstra que o Curso auxiliou no desenvolvimento de Jéssica ao experienciar seus aprendizados, no caso do planejamento de aula, em sua prática com crianças, mesmo que não tenha diretamente abordado o tema de ensino de inglês para crianças.

A participante Ana, que indicou o maior valor possível (5) de contribuição do Curso para seu processo de planejamento de aulas e de elaboração de atividades e materiais didáticos de inglês para crianças também comenta: “O curso me preparou para ter a habilidade de preparar aulas de forma eficiente, encontrar materiais adaptáveis ao meu público e aplicar o ensino no contexto de cada turma” (Ana). Essas habilidades, mencionadas por Ana, a meu ver, são elementos essenciais para a atuação como professor/a, e por isso, percebo relação com as habilidades e competências propostas pelo PPC de Letras Inglês, mencionadas anteriormente.

De forma geral, as análises, aqui, revelam uma flexibilidade e a adaptabilidade das profissionais formadas no Curso, destacando que, apesar da falta de ênfase específica no ensino de inglês para crianças, elas conseguiram mobilizar e aplicar os conhecimentos, alinhando-os com o seu contexto. Tendo em mente que o Curso proporcionou recursos para as egressas atuarem em diversos contextos educacionais, isso me leva a considerar que ir além das especificidades pode ser mais relevante para a formação do que enfatizar diferenças de cada contexto educacional.

Enquanto a contribuição do Curso foi acima da média no quesito de planejamento e produção de atividades didáticas, na questão sobre o processo de elaboração de atividades de avaliação de inglês para crianças (C4), os resultados foram mais baixos. Nenhuma participante indicou valores acima de 4 e duas professoras indicaram o valor 1. Essas respostas me levaram a questionar dois aspectos da formação e da atividade docente. Em primeiro lugar, os baixos valores indicados pelas professoras participantes a respeito da questão C4 podem revelar uma pequena abordagem do Curso nesse aspecto da elaboração de avaliação. Em segundo lugar, tendo em vista que a maioria das participantes atua em escolas privadas, sejam regulares, bilíngues ou internacionais, é possível que as avaliações nessas escolas já sejam disponibilizadas prontas para as professoras utilizarem. Dessa forma, as participantes podem não ter muita experiência em produzir

avaliações para seus alunos o que, poderia ser associado como uma pequena contribuição do Curso.

Enfim, após análise das respostas das professoras das questões C3, C4 e B7, retomo o conceito de Marcelo García (1999), quando o autor afirma que todo processo de formação, inicial ou continuada, deve permitir aos/às professores/as uma intervenção no desenvolvimento do seu ensino, isto é, sua forma de ensinar em suas escola. O autor também esclarece que o objetivo principal da formação deve ser melhorar a qualidade da educação dos alunos. Algumas das respostas das participantes, mencionadas nesta seção, entram em consonância com o argumento do autor, pois evidenciam essa formação docente que permite às/aos professores/as uma intervenção positiva no ensino, adaptando, elaborando, refletindo e aplicando diferentes conhecimentos, técnicas e métodos em suas aulas. Por fim, compreendo que o desenvolvimento da prática de elaboração de avaliação durante o Curso de Licenciatura em Letras Inglês, da UTFPR, câmpus Curitiba, possa ser aprimorado, buscando melhorar a formação de professores/as. Ao mesmo tempo, a abordagem do Curso quanto à preparação de futuros/as professores/as acerca do processo de planejamento e de elaboração de atividades e materiais didáticos é vista como suficiente pela maioria das participantes, o que demonstra que, neste aspecto da formação — e da lacuna —, o Curso de Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba, esforça-se para obter sucesso.

4.2.3 Experiência em sala de aula, a prática docente profissional, o estágio supervisionado e a falta dele

Agora, nesta seção, investigo as respostas das participantes a partir de outro conjunto de três questões: (C5) Na minha formação, posso afirmar que o Curso de Letras na UTFPR contribuiu para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças; (C6) Na minha formação, posso afirmar que o Curso de Letras na UTFPR contribuiu para minha prática docente no ensino de inglês para crianças e (B10) Aprendi a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada. Também estabeleço relação com outras respostas da seção de identificação das participantes, que serão mencionadas quando utilizadas. Para analisar essas questões, levo em conta a noção de integração dinâmica, com viés freireano, entre teoria e prática, ação e reflexão, a práxis. Também considero a

discussão sobre a importância do estágio supervisionado na formação de professores, fundamentada em Pimenta e Lima (2006, 2019). A seguir, apresento as respostas dessas questões no Quadro 9:

QUADRO 9 - Percepção das professoras sobre experiência e prática docente

Professora participante	Questão C5: Contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças.	Questão C6: Contribuição do Curso para a prática docente no ensino de inglês para crianças.	Questão B10: Aprendi a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada
Ana	3 - ★★★	3 - ★★★	Discordo parcialmente
Andressa	1 - ★	2 - ★★	Concordo totalmente
Carolina	1 - ★	3 - ★★★	Concordo totalmente
Daiany	2 - ★★	2 - ★★	Concordo totalmente
Jéssica	3 - ★★★	3 - ★★★	Concordo parcialmente
Josiane	3 - ★★★	4 - ★★★★★	Concordo totalmente
Juliana	3 - ★★★	5 - ★★★★★★	Concordo parcialmente
Letícia	1 - ★	2 - ★★	Concordo parcialmente
Marina	3 - ★★★	3 - ★★★	Concordo parcialmente
Priscilla	2 - ★★	2 - ★★	Concordo totalmente
Rafaella	3 - ★★★	2 - ★★	Concordo parcialmente

FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição do quadro - APÊNDICE N.

Como é possível observar, as respostas da questão C5 foram as mais baixas de todas as seis questões do grupo C. Três participantes indicaram o valor baixíssimo (1) de contribuição do Curso para suas experiências em sala de aula, duas participantes indicaram um valor baixo (2) e todas as outras indicaram um valor razoável (3) de contribuição. É interessante notar que o valor mais alto nessa questão foi 3, porque revela certa concordância entre as participantes, uma espécie de consenso geral. Na questão C6, no entanto, os números sobem um pouco, com uma professora indicando valor 5, uma professora indicando valor 4, quatro professoras valor 3 e cinco professoras valor 2. Nessa questão, nenhuma professora indicou valor baixíssimo (1) de contribuição do Curso para a prática docente no ensino de inglês para crianças.

Essa variação nos valores encontrados nas questões C5 e C6 pode indicar que, embora as participantes percebam uma contribuição limitada do Curso para suas experiências em sala de aula, em geral, algumas professoras reconhecem um

impacto mais significativo na prática docente. Isso revela a complexidade da percepção das participantes sobre como o Curso influencia diretamente aspectos práticos de sua formação. Por esse motivo, apresento, agora, alguns casos individuais.

A professora Josiane, por exemplo, cujos valores nas outras questões tipo C haviam sido somente 4 ou 5, avalia a contribuição do Curso para sua experiência em sala de aula para crianças (C5) como razoável (valor 3). Ao verificar seu tempo de experiência em sala de aula como professora de inglês para outras etapas e faixas etárias, Josiane apresenta nove anos de carreira no ensino. Indicando que não foi o Curso em si que proporcionou ou contribuiu com sua experiência em sala de aula, mas sua própria atuação profissional que lhe garantiu o conhecimento e o domínio do ambiente escolar. Além disso, nos períodos em que atuou no estágio supervisionado, a professora Josiane atuou no Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM) da UTFPR, e na UTFPR Idiomas³⁴. Tenho conhecimento de que essa atuação não ocorreu somente por escolha da participante, mas foi a alternativa encontrada pela Coordenação do Curso em face da catastrófica situação causada pela pandemia de Covid-19. Assim, as práticas de estágio supervisionado ocorreram fora da escola regular e remotamente. A associação desses fatores pode ter levado a professora Josiane a compreender a contribuição do Curso como pequena.

Esse padrão se repetiu nas respostas de Andressa (valor 1), Letícia (valor 1), Priscilla (valor 2) e Jéssica (valor 3), em que todas atuaram em um ou dois dos momentos do estágio no CALEM ou na UTFPR Idiomas. Desta forma, percebo que a prática de estágio supervisionado nesses ambientes de cursos de idiomas não contribuiu com a experiência de sala de aula de inglês para crianças para as participantes. Vale mencionar, novamente, que essa foi a saída encontrada em face do grande período de isolamento que todos enfrentamos nos anos de 2020 e 2021.³⁵

Apesar dessas adversidades, no quesito prática de ensino de inglês para crianças, a professora Josiane indica que o Curso contribuiu consideravelmente

³⁴ O Curso UTFPR Idiomas, concebido em 2019, contou com o apoio de diversos setores da UTFPR e do Fundo de Apoio à UTFPR, e tem como objetivo oferecer cursos de línguas estrangeiras, abrangendo não apenas a comunidade acadêmica, mas também a comunidade externa.

³⁵ Enquanto estava cursando Letras Inglês na UTFPR, também participei do estágio supervisionado de forma *online*. Entretanto, já me encontrava na etapa de “Estágio III”, que é de fato destinado a outros ambientes de ensino, diferentes da Educação Básica. Apesar disso, admito a dificuldade que eu e meus colegas tivemos no começo com o ensino remoto emergencial.

(valor 4). Essa avaliação feita pela professora se traduz em outros momentos da pesquisa, quando ela declara:

As disciplinas de Prática 1 e 2 e de Metodologia de Ensino abordaram sobre o ensino de inglês para crianças e foram muito úteis para minha formação. Além disso, o estágio não obrigatório que fiz me ajudou muito quando assumi as turmas. Eu sempre dei aula para adultos e para mim foi uma diferença muito grande. Devemos pensar muito a respeito da aula, de como as crianças vão reagir, da ludicidade que é tão importante. (Josiane).

Na primeira parte do trecho citado, a professora Josiane nos apresenta três disciplinas que, em sua percepção, versaram sobre o ensino de inglês para crianças. É interessante observar que as disciplinas de prática de ensino reaparecem em respostas de diferentes participantes, revelando que, de fato, o Curso aborda o ensino de inglês para crianças, ainda que de forma sutil e mesmo sem mencionar diretamente em seu PPC. Na segunda parte do trecho, a participante menciona que o estágio não obrigatório que realizou significou um grande diferencial em sua formação e prática docente. Na terceira parte, que já havia sido mencionada na Seção 4.1.3, a professora Josiane nos informa de sua percepção sobre a diferença entre ensinar adultos e ensinar crianças. Destaco a última frase como grande exemplo do compromisso do Curso em desenvolver nos/nas alunos/as as habilidades e competências de reflexão crítica sobre seus contextos de atuação profissional. Percebo nessa frase uma evidência de que a professora está fazendo justamente aquilo que discuti no Capítulo 2 a respeito da práxis: é a prática docente conectada com a reflexão sobre ensinar, é teorizar sobre o ensino e a aprendizagem a partir da prática, é agir e refletir.

Nesse ponto da discussão, quero retomar a visão de Pimenta e Lima (2006) de que o estágio, tanto o supervisionado como o não obrigatório, serve como instrumento pedagógico para superar a dicotomização da teoria e prática, tornando-se um espaço para pesquisa, investigação, reflexão e intervenção no ambiente escolar. Trago ainda outra declaração da professora Josiane:

O curso de Letras da UTFPR é muito completo e certas disciplinas discorrem a respeito do ensino de inglês para crianças mesmo este não sendo o foco do curso. Acredito que os **estágios são muito importantes** e cabe aos discentes buscarem por oportunidades além do que é mandatário no curso, tais como **estágios não obrigatórios que nos possibilitam ampliar nossa experiência, especialmente com o ensino para crianças**. O corpo docente é muito qualificado e experiente e sempre disposto a ajudar. (Josiane).

Novamente, a professora Josiane afirma que algumas disciplinas abordam o ensino de inglês para crianças e admite que o Curso não tem seu foco nesse temático. A professora, que tinha, na época da pesquisa, nove anos de carreira de ensino e somente um ano no ensino para crianças, enfatiza sua percepção sobre a relevância de experiências e práticas de estágios, mesmo que não supervisionados pelo Curso. Josiane, ao mencionar a busca por oportunidades além das obrigatórias, revela uma característica dos/das egressos/as de Letras Inglês, como proposta no PPC: professores/as que possam problematizar seu próprio percurso de pesquisa e de atuação profissional, para aprimorar e aprofundar seus conhecimentos e responder aos novos desafios da Educação. Percebo assim, relação direta entre as percepções da professora com o Curso.

Apesar disso, nem todas as professoras perceberam essa relação da mesma maneira. As respostas da questão B10 indicam que quase todas as professoras acreditam que aprenderam a ser professoras de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formadas. De certa forma, compreendo que as participantes apontam para uma espécie de “verdadeira aprendizagem” ou “formação real” para essa área de atuação, que só ocorreu na prática profissional, isto é, em sala de aula após a conclusão da formação em Letras Inglês. Essa percepção pode apontar para uma lacuna na formação, sugerindo que, por mais que o Curso tenha feito algumas discussões teóricas e proporcionado poucos momentos de experiência prática, a abordagem de aspectos específicos do ensino de inglês para crianças podem não ter sido suficientes para as participantes, que utilizam suas realidades profissionais como parâmetro. Com base nisso, retomo o compromisso do Curso de Letras Inglês da UTFPR de não somente buscar suprir as lacunas resultantes do distanciamento entre a formação e a atuação profissional (UTFPR, 2015), mas também preparar profissionais cujas práticas pedagógicas estejam centradas na identificação e na construção de competências e habilidades necessárias para suas próprias atuações (UTFPR, 2015), isto é, que possam observar o que lhes é mais essencial.

A professora Marina, por exemplo, que escolheu o valor médio (3) em todos os seis aspectos a respeito de sua experiência e prática docente, compartilha o seguinte:

Acredito que minha formação contemplou o ensino de inglês de modo geral, para variadas idades e contextos. Com relação ao Ensino Infantil, tivemos algumas discussões a respeito nas aulas de Prática de Ensino, mas, infelizmente, **nenhuma prática real**. As aulas que apliquei nos estágios foram sempre para alunos acima de 12 anos, o que é diferente da minha realidade atual em que na maioria das minhas turmas os alunos tem menos de 12. É claro que, durante a formação, nos aprofundamos em textos e discussões sobre diferentes abordagens, metodologias e contextos de sala de aula, mas estar na sala, na prática, lidando com imprevistos é sempre diferente e um desafio que só consigo encarar, com profissionalismo, pois tive uma formação que pode não ser perfeita mas é de qualidade. (Marina, grifo nosso).

A declaração de Marina reflete uma percepção complexa sobre sua formação como professora de inglês no Curso de Letras Inglês da UTFPR, destacando tanto aspectos positivos quanto limitações. Ela ressalta a amplitude do aprendizado durante o Curso, indicando que sua formação também, de certa forma, contemplou o ensino de inglês para crianças. No entanto, a professora indica uma lacuna específica em relação ao ensino para crianças: a falta de prática real. Entendo o uso do adjetivo “real” representando experiências práticas em sala de aula com crianças, o real contato com crianças. A menção de Marina à disciplina de Prática de Ensino indica como ela percebe a importância dessas experiências práticas durante a formação. Seu comentário de que sua formação pode não ter sido perfeita, mas que foi de qualidade revela uma reflexão crítica sobre o equilíbrio entre teoria e prática em sua formação docente. Com uma resposta semelhante, trago as palavras da professora Priscilla: “Acredito que as disciplinas de Prática foram essenciais para **simular contextos diferentes sobre o ensino de inglês, mas não foram o suficiente**, por não lidar com leituras ou também **práticas reais** sobre essa diversidade de contextos” (Priscilla). Ambas as declarações de Marina e Priscilla ressaltam a relevância das disciplinas de Prática de Ensino, mas também indicam algumas lacunas percebidas por elas, como a ausência de leituras e de práticas.

O fato de Marina mencionar que, durante seus estágios, teve experiência apenas com alunos adolescentes revela a ênfase do Curso de Letras Inglês da UTFPR com os Anos Finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. Percebo relação com o PPC de Letras Inglês, em que as autoras apontam para o cenário de desconexão entre a formação e a prática real, e o comentário de Marina sobre sua prática de estágio e seus alunos atuais (da época da pesquisa). Essa divergência destaca a importância do estágio supervisionado na formação docente. A respeito disso, retomo os argumentos de Brossi e Tonelli (2021) e de Lima (2019), em que as

autoras defendem a reformulação de um currículo de Letras que englobe disciplinas teóricas e estágios voltados ao ensino de inglês para crianças. Questiono-me se, a partir dessas inclusões nos currículos, os/as professores/as de inglês para crianças, formados/as em Letras, se sentirão preparados para atuar nesse contexto.

4.2.4 Ser ou não ser formada como professora de inglês para crianças

Começo esta seção com declarações de duas professoras participantes:

Considero que a contribuição da UTFPR na minha formação como professora de inglês para crianças, de forma específica, **não foi suficiente para que eu me sentisse preparada** para lecionar para a faixa etária, ao menos não da mesma forma em que me sentia capacitada para aulas a partir do Fundamental 2. (Letícia, grifo nosso).

Eu gostaria de ter aprendido e estudado mais sobre essa área na universidade, assim, eu poderia estar **um pouco mais preparada** para a realidade quando comecei a trabalhar. (Priscilla, grifo nosso).

Questiono-me o que as participantes querem expressar com “estar preparada”. Durante outras questões do questionário, em nenhum momento, utilizei a expressão “estar preparado/a” ou a palavra “preparação”, no entanto, foi mencionada sete vezes pelas participantes nos espaços abertos para comentários. As perguntas, de maneira geral, eram sobre formação inicial e ensino de inglês para crianças, porém observo que esses temas levaram as participantes a estabelecerem uma relação com a sensação de estarem preparadas para a atuação profissional.

Assim, nesta seção, levo em conta esse questionamento e me proponho a investigar a relação entre as respostas de duas questões do questionário: (B9) Em Letras na UTFPR, eu me formei como professora de inglês, não como professor/a de inglês para crianças e (B11) Acredito que sou formada para ser professora de inglês para crianças. Levo comigo minhas experiências pessoais, na construção das interpretações das respostas, porque acredito que elas tenham maior relação com a discussão que Ferry (1997) faz sobre a formação sendo uma atividade de transformação de si. Também considero fundamental levar em conta que a singularidade da formação de professores está em sua dimensão pessoal, no desenvolvimento humano (Marcelo García, 1999). Por último, tomo como fundamento a discussão acerca da identidade profissional docente, que Geraldi (2015) aborda, ao argumentar que nossa formação ocorre ao longo dos anos e que

é um trabalho de incorporar conhecimentos a nós mesmos — tornarmo-nos quem não éramos previamente. A seguir, apresento as respostas das questões B9 e B11:

QUADRO 10 - Percepção das professoras sobre serem ou não serem formadas como professoras de inglês para crianças

Professora Participante	Questão B9: Em Letras na UTFPR, eu me formei como professora de inglês, não como professora de inglês para crianças.	Questão B11: Acredito que sou formada para ser professora de inglês para crianças.
Ana	Não sei	Não sei
Andressa	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Carolina	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Daiany	Concordo totalmente	Discordo parcialmente
Jéssica	Concordo totalmente	Discordo parcialmente
Josiane	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Juliana	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
Letícia	Concordo parcialmente	Discordo totalmente
Marina	Concordo parcialmente	Não sei
Priscilla	Discordo totalmente	Discordo parcialmente
Rafaella	Concordo totalmente	Discordo parcialmente

FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição do quadro - APÊNDICE O.

Nove professoras concordaram com a questão B9 e somente uma discordou. Isso revela uma percepção comum entre as participantes de que o Curso de Letras Inglês na UTFPR não forneceu uma formação específica e direcionada para o ensino de inglês para crianças, evidenciando uma lacuna. Essa uniformidade nas respostas sugere que as participantes compartilham a ideia de que o Curso está mais focado em formar professores/as de inglês de maneira geral, abordando aspectos mais amplos do ensino da língua e da educação, do que enfatizando as particularidades do ensino para crianças.

Entretanto, existe uma presença da identidade na questão B9, uma voz pessoal, na expressão “eu me formei...” e essa voz é melhor observada na questão B11, em que a frase “Acredito que sou...” demanda um posicionamento identitário das participantes. Dessa forma, não apenas a contribuição do Curso ou a lacuna na formação entram no jogo discursivo, mas a identidade docente também.

A partir da análise dos dados, percebi uma relação entre as respostas da questão B11 e os valores indicados como contribuição do Curso, nas questões tipo

C. As professoras que discordaram que são formadas para serem professoras de inglês para crianças (B11) também indicaram valores mais baixos de contribuição do Curso de forma geral. A professora Letícia, por exemplo, informou valores de contribuição do Curso somente entre 1 e 3, indicando que percebe que o Curso contribuiu de forma insuficiente à razoável com sua formação como professora de inglês para crianças. As professoras Priscilla, Rafaella e Daiany, que também discordaram que acreditam que são formadas como professoras de inglês para crianças, indicaram que as contribuições do Curso foram razoáveis. Isso indica uma possível conexão entre suas opiniões sobre o Curso e como percebem suas formações e a si mesmas.

Compreendo que a lacuna na formação, como referenciada pela teoria, exerce influência no processo de construção da identidade docente profissional. Tenho convicção de que a lacuna na formação, proporcionada pelo Curso, interfira e tenha impacto nas construções identitárias das professoras, tendo em vista que a identidade docente é associada ao conhecimento e ao ensino, como argumenta Geraldi (2015). Assim, tendo em mente que dez participantes indicaram não acreditar que são formadas como professoras de inglês para crianças (B11), nossa atenção, em parte, se volta ao Curso de Letras Inglês e à lacuna na formação e, da mesma forma, para as próprias professoras participantes e suas questões de identidade.

Quero não somente discutir a adequação ou especificidade da formação oferecida pelo Curso de Letras Inglês, mas também o quanto o Curso contribuiu com as egressas em termos de conhecimentos, habilidades, experiência e prática de ensino etc. Neste momento, questiono como as participantes se percebem, e como tal percepção pode não ter relação direta com o Curso. Marcelo García (1999, p. 19) explica que o conceito de formação pode ser entendido como “um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa” que tanto se realiza por meio de aprendizagens e da experiência, quanto por maturação interna. Semelhantemente, a dúvida colocada por Geraldi (2015), questiono-me — sem pretender responder: haveria então uma lacuna na identidade profissional dessas professoras e não somente em sua formação?

É possível que o Curso, de fato, forme-as como professoras de inglês para crianças. Na verdade, de acordo com os documentos e leis que regulamentam a formação, sabemos que os/as egressos/as de Letras estão autorizados para atuar

com crianças, logo, são formados para essa atuação considerando as exigências legais. Como também observado nas outras seções, as participantes percebem a presença do ensino de inglês para crianças, ainda que de forma tímida e não específica. Então, retomo a questão B10 (Aprendi a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada), em que dez das 11 professoras concordaram com a afirmação. Por esses motivos e com base na diferença fundamental entre ensinar e ser professor/a, como discutida por Buchman e Floden (1990), retomo o questionamento: se não é o Curso de Letras Inglês que forma professores/as de inglês para crianças, como eles/elas se tornam de fato? Entendo que a pergunta requer mais tempo para a investigação das várias camadas de complexidade que envolvem a formação docente; certamente, um professor se forma a partir de sua formação inicial, mas também constrói sua identidade docente em sua trajetória profissional. Em razão dos dados gerados nesta pesquisa terem suas limitações, encerro esta seção com os questionamentos em aberto. Acredito, no entanto, que são as perguntas, as curiosidades e o desejo de descobrir que movem as pesquisas e a ciência (Maturana, 2001).

4.2.5 A lacuna na formação em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba

Nesta seção, investigo as percepções das participantes a partir das respostas de quatro questões do questionário: (B2) Os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças (B3) Existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras, de forma geral, para a área de ensino inglês para crianças, (B4) O curso de Letras em que me formei, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças e (B8) Curso de Letras na UTFPR deveria incluir obrigatoriamente disciplinas voltadas ao ensino de inglês para crianças. A seguir, no Quadro 11, apresento as respostas de três questões:

QUADRO 11 - Percepção das professoras sobre a lacuna na formação

Professora participante	Questão B2: Os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças.	Questão B3: Existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras, de forma geral, para a área de ensino inglês para crianças.	Questão B4: O curso de Letras em que me formei, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças.
Ana	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo parcialmente
Andressa	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
Carolina	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
Daiany	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
Jéssica	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
Josiane	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Juliana	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Concordo parcialmente
Letícia	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
Marina	Não sei	Não sei	Não sei
Priscilla	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente
Rafaella	Concordo totalmente	Concordo totalmente	Concordo totalmente

FONTE: O autor (2024).

NOTA: Descrição do quadro - APÊNDICE P.

Decidi não apresentar as respostas da questão B8 no Quadro 11, porque todas as participantes concordaram que o Curso deveria incluir disciplinas sobre ensino de inglês para crianças. As respostas fornecidas pelas participantes nas questões B2, B3 e B4 indicam uma percepção coletiva sobre as lacunas na formação de professores de inglês para crianças nos cursos de Letras, tanto no Brasil, quanto no Curso do qual as participantes fizeram parte, Letras Inglês da UTFPR. Essas respostas são fundamentais para compreender as percepções das professoras e estabelecer relação com a literatura da área.

O fato de dez das 11 participantes concordarem que os Cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças (B2), indica uma visão generalizada sobre a falta de formação específica para essa área nos cursos de Letras — uma lacuna. Essa concordância coletiva pode ser originada por um dos problemas relatados por Rocha (2008) e por outras pesquisadoras da área: a não obrigatoriedade do ensino de inglês nas etapas do Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A falta de regulamentação, de bases e de diretrizes para esse ensino, como discutido no Capítulo 2, causa um efeito dominó, afetando a oferta de ensino, a formação de professores e a própria identidade docente, como discutido na seção anterior. Esses motivos podem ter

influenciado as percepções das participantes. A professora Ana, por exemplo, comenta: “Creio que muitas vezes o ensino no Curso de Letras deixou de abordar o ensino de inglês para crianças pois o mesmo não faz parte do currículo base da BNCC [...]”. Com isso, fica evidente que a participante está ciente da realidade de sua área de atuação envolvendo a falta de diretrizes para o ensino de inglês para crianças nas primeiras etapas da educação.

De forma semelhante, na questão B3, nove das 11 participantes concordaram que existe uma lacuna ou insuficiência na formação, revelando que elas percebem uma falta sistêmica na formação de professores, indo além das dificuldades percebidas em sua própria formação — é um problema nacional. Quando o foco passa para o Curso de Letras Inglês da UTFPR, na questão B4, nove das 11 participantes concordaram que o Curso não forma professores para atuarem com crianças. Essas respostas em consenso reforçam a ideia de que existem desafios comuns enfrentados pelas professoras egressas em suas atuações profissionais com crianças e que elas parecem traçar a origem desses desafios à sua formação inicial. Além disso, o fato de todas as professoras concordarem que o Curso de Letras na UTFPR deveria incluir obrigatoriamente disciplinas voltadas ao ensino de inglês para crianças (B8) aponta para uma percepção compartilhada sobre a necessidade de melhoria da formação que receberam. Isso pode ser interpretado como um reflexo das experiências práticas vivenciadas pelas professoras.

A relação entre as lacunas apontadas nas questões sobre contribuição do Curso (questões tipo C) e a demanda por disciplinas específicas, voltadas ao ensino de inglês para crianças, sugere que as professoras percebem uma lacuna em sua formação inicial em Letras Inglês. A professora Letícia, por exemplo, indica que sua formação em Letras Inglês na UTFPR não foi suficiente para que se sentisse preparada para atuar com ensino de inglês para crianças, também declara: “Para mim, a UTFPR dispõe de um dos melhores currículos de Letras. No entanto, vejo como essencial que este seja adaptado tendo em vista as mudanças que o ensino básico vem sofrendo” (Letícia). A professora Letícia equilibra sua fala enfatizando a qualidade do Curso de Letras Inglês da UTFPR e a necessidade de alteração do currículo de Letras como resposta às mudanças da Educação Básica.

A respeito dessa mudança no Curso, a professora Josiane também declara que “[...] há uma lacuna na nossa formação que pode ser superada com a oferta de algumas disciplinas, grupos de pesquisa, entre outros”. Ao manifestar sua crítica à

sua própria formação, a professora Josiane demonstra sua atenção à área de formação de professores, explicitando o problema da lacuna na nossa formação, como também indicado por Tonelli e Cristóvão (2010) entre outras pesquisadoras. Na fala de Josiane, destaco também a relevância da pesquisa como um componente crucial na formação docente, em especial para a área de ensino-aprendizado de inglês para crianças.

A sugestão da professora sobre a oferta de disciplinas específicas, bem como a criação de grupos de pesquisa, evidenciam seu entendimento de pesquisa como uma estratégia eficaz e viável para preencher essa lacuna. A visão de Josiane reflete a compreensão de que a formação não deve ser estática, mas que deve adaptar-se às demandas dinâmicas do cenário educacional, bem como estar constantemente se atualizando em termos de novas perspectivas, metodologias e teorias, visando enriquecer a formação dos futuros professores de inglês para crianças. Essa proposta de Josiane apresenta-se como uma solução ao problema por meio da alteração da grade curricular, com a oferta de novas disciplinas, solução essa que foi apoiada unanimemente por todas as participantes. Além disso, Josiane defende a inclusão desse tema nos Grupos de Pesquisa do Curso. Retomo a discussão que o PPC faz a respeito disso quando propõe ao aluno que desenvolva uma atitude de autonomia como professor e pesquisador por meio dos Grupos de Pesquisa. Esse seria o perfil desejado dos egressos. Em outras palavras, o Curso almeja que o egresso demonstre habilidades de pesquisa e de docência em quaisquer áreas de atuação profissional que venha a exercer. Nas palavras das professoras que escreveram o PPC: “Todo professor é, antes de tudo, um pesquisador e a pesquisa é hoje uma necessidade premente na educação brasileira e na academia” (UTFPR, 2015, p. 570).

As respostas de Josiane e de outras participantes apontam para um caminho: mudanças no Curso de Letras Inglês. A respeito disso, recomendo as pesquisas de Santos (2011), Cristóvão e Gamero (2009), Tonelli e Cristóvão (2010), Cirino e Denardi (2019), Santos e Tonelli (2021) Brossi, Furio e Tonelli (2020), Lima e Kawachi-Furlan (2021) e Brossi e Tonelli (2021), pois possuem maiores discussões e sugestões. Apesar disso, como mencionado em outro momento desta pesquisa, o Curso realizou mudanças em sua grade curricular e lançou um novo PPC, em 2023.

Em resumo, nesta Seção 4.2, as análises revelaram que as participantes, de forma geral, percebem uma contribuição parcial do Curso de Letras Inglês da

UTFPR para o desenvolvimento de seus conhecimentos teórico-práticos, seus contatos com pesquisas da área, seus processos de elaboração de avaliações para crianças, suas experiências em sala de aula e suas práticas docentes no ensino de inglês para crianças. As participantes indicaram, também, uma contribuição maior do Curso com o aspecto de planejamento e de elaboração de atividades didáticas. As respostas demonstraram relação com os objetivos e finalidades que o Curso se compromete a cumprir em seu PPC, de 2015. As análises apontaram que as participantes percebem uma lacuna em sua formação, o que vai ao encontro de outras pesquisas da área, mas que também estão agindo para superar as dificuldades enfrentadas por essas lacunas.

* * *

Neste capítulo, meu propósito foi analisar as respostas das professoras participantes a fim de investigar suas percepções sobre a necessidade de uma formação em Letras para atuar no ensino de inglês para crianças e sobre a contribuição do Curso de Letras Inglês para sua formação como professoras para crianças. Entretanto, indo além das análises, as respostas das participantes evidenciaram a importância de uma reflexão crítica, que as participantes tiveram, sobre o currículo do Curso em que se formaram, bem como de suas próprias experiências. Foi a partir dessas respostas que percebemos a complexidade da formação de professores/as de inglês para crianças. Concluindo este capítulo, percebo a necessidade de considerarmos perspectivas diversas em relação à formação. Com essas reflexões, passo para o capítulo das Considerações Finais, com uma mente mais preocupada com as lacunas na formação, mas também com um coração mais esperançoso quanto aos possíveis caminhos que podemos tomar para superar as dificuldades da formação e da atuação. Por fim, concordo com Daiany: “Trabalhar com crianças é muito difícil e exige muito trabalho, mas as recompensas são infinitas”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi uma jornada de (auto)conhecimento. Aventurei-me na floresta acadêmica de pesquisas da área, investigando as diferentes noções de algo que todos nós, professores, por um momento passamos: a formação inicial. Entrei em contato com novas discussões teóricas que, mesmo não sendo tão recentes, revelam-se muito atuais. Realizar esta dissertação e conhecer diferentes perspectivas da formação me permitiram uma transformação de minha percepção sobre como me formei e fui formado. Pude revisitar o campo da formação mais uma vez, indo mais a fundo nos mecanismos que regem a formação de professores no Brasil.

Atravessei os desertos da regulamentação para o ensino de inglês para crianças e me revoltei com a falta de diretrizes que regem esse ensino. Foi, em partes, inquietante perceber que estamos lutando sem apoio e quase sem direção, mas, em outros momentos, foi tranquilizante ver que não estamos nessa luta sozinhos. Sigo acompanhado de mentes brilhantes que me guiaram na escrita e na defesa desta dissertação, me apontando caminhos e estratégias.

Explorei também o abismo entre a formação docente necessária e a realidade do cenário atual de professores de inglês para crianças no Brasil. Seria muito utópico desejar que minimamente a formação em Letras fosse a exigência padrão para professores de inglês atuarem no ensino para crianças? Quando estava quase saindo desse universo, sobrevoando os campos da formação docente, me deparei com uma enorme lacuna, uma rachadura na crosta terrestre, separando os conhecimentos e práticas de professores/as de língua (formados/as em Letras) e professores/as para crianças (formados/as em Pedagogia). Vi algumas pontes penduradas entre as duas extremidades, mas sem muita base — não receberam verba para que sua fundação fosse sólida. Apesar disso, segui na minha viagem e, assim como Ulisses, retornei a minha casa depois de tantos anos.

Ao voltar ao Curso de Letras Inglês da UTFPR, em que me formei, percebi que não poderia somente narrar meu ponto de vista sobre o Curso. Por isso, além de procurar apoio em seu documento inaugural, o PPC, pedi aos egressos do Curso, somente os que trabalhavam com ensino de inglês para crianças, para que compartilhassem comigo suas perspectivas e percepções. Com isso, 11 professoras

se voluntariaram para responder minhas perguntas e partilhar suas estimadas visões sobre o Curso em que se formaram.

Fiz uma breve visita à cordilheira de montanhas, investigando as percepções das 11 professoras participantes em relação à formação inicial para o ensino de inglês para crianças no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba. As análises indicaram que as participantes, de forma geral, acreditam que a formação em Letras é necessária para a atuação com ensino de inglês para crianças, apesar de muitas terem iniciado suas carreiras docentes antes da graduação concluída. Observei como o tempo de experiência com a prática docente e o interesse em pesquisar e ir além da formação inicial são diferenciais no percurso das professoras. Descobri que minha pequena comunidade estava conectada, tanto em termos de convicções, porque indicaram respostas semelhantes, quanto em termos de o quanto se desenvolveram por meio do Curso de Letras Inglês na UTFPR. São verdadeiras pesquisadoras de seus campos de atuação.

Não pude deixar de notar, nesta jornada de pesquisa, que as participantes perceberam sérias lacunas em sua formação inicial, como também evidenciado por outras viajantes (pesquisadoras) (Batista; Tonelli, 2022; Cirino; Denardi, 2019; Lima, 2019; Paz da Silva, 2018; Rocha, 2008; Santos, 2009, 2011; Tonelli; Cristóvão, 2010; Tutida, 2016). Seja nos aspectos de conhecimentos teórico-práticos, metodologias, elaboração de atividades, experiência em sala de aula e/ou prática docente, cada participante, apesar de compreender suas formações de maneiras diferentes, apontou para uma lacuna generalizada. A falta de experiência prática, a escassez de disciplinas voltadas para o ensino para crianças e a ausência de uma base teórica robusta foram destacadas como principais desafios enfrentados pelas professoras. Seus depoimentos evidenciaram a necessidade de revisão nos currículos dos cursos de Letras, não somente o da UTFPR, visando uma formação mais abrangente e adaptada às demandas atuais. A dualidade entre formar e não formar professores/as de inglês para crianças ressurgiu nas experiências relatadas pelas participantes.

É uma pena (e uma alegria) que a jornada tenha chegado ao fim — devia ter tirado mais fotos — porém, acredito que cumpri com meu itinerário. Por meio deste texto, tive o privilégio de conseguir alcançar meu desejo pessoal de refletir sobre meu próprio processo de formação, especialmente em relação à minha prática docente com crianças. Ao observar parte do cenário atual da educação linguística de crianças no Brasil, pude firmar meus pés na terra e declarar que pertencço a este

espaço, por mais que alguns digam que é um campo de outra área acadêmica. Aqui permaneço e pretendo esforçar-me para que seja, cada dia, melhorado.

Por meio desta dissertação, pude buscar respostas para minhas perguntas. A primeira delas (no Brasil, os cursos de Letras Inglês podem formar e de fato formam professores e professoras para atuarem com o ensino de inglês para crianças?), mostrou-se desafiadora porque extrapolou o simples “sim ou não”. Identifiquei aspectos que comprovam que, legalmente, os Cursos podem realizar essa formação e que, tecnicamente, de fato realizam, considerando que a licenciatura em Letras Inglês é a formação necessária para atuação com ensino de inglês para crianças. No entanto, percebi problemas e desafios na formação em Letras que me levaram a compreender que, além de autorização legal, os/as egressos/as desses cursos demandam por formações de nível teórico, prático e identitário — que nem sempre podem ser facilmente realizadas pelos cursos. Apesar disso, consegui responder minha primeira pergunta e, a partir dessa resposta, parti para minhas segunda e terceira perguntas: de que maneiras o Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba, forma professores/as de inglês para crianças? Como as professoras participantes percebem sua formação inicial em Letras e a relação com a atuação profissional como professora de inglês para crianças? Acredito que, com base no PPC de 2015 de Letras Inglês, e por meio da investigação e interpretação das percepções e das experiências relatadas pelas participantes, fui capaz de respondê-las. Apontei aspectos do Curso que evidenciam uma formação abrangente, o que não exclui o ensino de inglês para crianças, ainda que não o mencione diretamente. Destaquei evidências que comprovam o compromisso do Curso de formar pesquisadores/as, capazes de identificar demandas de seus contextos de atuação e de operar ferramentas para buscarem outros conhecimentos.

A partir disso, fica claro para mim, que alcancei meu objetivo central: investigar a formação inicial de professores/as de inglês para crianças egressos/as do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR. Ao me debruçar sobre a formação inicial, pude também completar meus objetivos específicos: investigar a percepção das professoras participantes sobre a necessidade de uma formação em Letras Inglês para atuação profissional e sobre suas próprias formações no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba.

Após a realização desta pesquisa, percebi alguns fatores importantes para a pesquisa sobre formação inicial com egressos/as de Letras. Em primeiro lugar, não poderia tomar um caminho positivista para a escolha dos paradigmas metodológicos da pesquisa. Para investigar a formação e as percepções das participantes, toda e qualquer interpretação foi filtrada pelas lentes ideológicas do autor. Por mais que possam ter surgido no caminho questionamentos sobre a relação da pesquisa qualitativa com um questionário que incluía perguntas em escala Likert, entendo que foi possível, de fato, estabelecer uma natureza interpretativista nas respostas obtidas. Tendo em vista que minha intenção foi tanto estabelecer conexões individuais a partir das respostas de cada participante, considerando a formação dos indivíduos, quanto demonstrar relações e percepções coletivas, dado a característica institucional da formação, afirmo que as análises foram interpretações da realidade por meio da captação da percepção do grupo de participantes.

Por meio dessa qualidade da pesquisa, identifiquei aspectos no nível “micro” e “macro”, constatando a influência de um sobre o outro. Esta foi uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, tendo em vista que não somente analisei o contexto geral de formação docente, mas também questões, ideias e aspectos pouco explorados da formação de professores/as de inglês para crianças. Também é de natureza descritiva, pois descrevi com profundidade fenômenos e características de uma determinada população: professoras de inglês para crianças, egressas de Letras Inglês da UTFPR. E ainda é de natureza interpretativista, dado que o foco esteve na compreensão e na interpretação dos significados e perspectivas das participantes, reconhecendo sua subjetividade e a diversidade de suas percepções.

A pesquisa demonstrou sua relevância para o campo de estudos e representou contribuições para a área de Linguística Aplicada e para os Cursos de Letras, em especial para o Curso de Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba. Por meio das análises, os resultados contribuem para a discussão sobre o fenômeno da lacuna na formação. Por meio do exame do contexto de regulamentações em nível nacional, a pesquisa demonstrou a importância da luta por diretrizes e bases para este ensino. Além disso, com a leitura e investigação dos documentos legais que regem a formação e a educação, a pesquisa foi de grande contribuição para a divulgar a real condição da formação de professores de inglês para crianças: estamos autorizados e somos formados para tal. A pesquisa também se demonstrou relevante ao apontar a real — e perigosa — possibilidade de encontrarmos um/a

professor/a de inglês para crianças sem a formação adequada, bem como os problemas que a falta de uma formação acarreta para essa área. Por fim, mediante apresentação e interpretação das percepções das participantes, relacionadas à literatura da área e ao PPC de Letras Inglês da UTFPR, percebo que os resultados e discussões feitas podem contribuir grandemente com a esfera acadêmica e com o desenvolvimento de estratégias por parte do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba.

Os resultados da pesquisa ofereceram compreensões valiosas sobre as lacunas percebidas pelas professoras em sua formação inicial em Letras Inglês na UTFPR, câmpus Curitiba. As interpretações dos dados devem ser vistas como tais, como possíveis explicações para um fenômeno estudado, não como verdades eternas e permanentes. Destaco a necessidade de revisão e atualização de pesquisas sobre a formação e sobre a lacuna. Isso posto, acredito que ainda é relevante pensarmos — enquanto comunidade acadêmica e participantes da sociedade — nos currículos dos cursos de formação inicial de professores para melhor atender às demandas do ensino de inglês para crianças. Esta pesquisa deu destaque para os cursos de Letras por ser seu foco e lócus, porém, acredito que outras licenciaturas podem também se beneficiar das discussões sobre o ensino para crianças nas etapas do Ensino Infantil e Anos Iniciais do Fundamental, como Educação Física, Arte, Música, entre outras.

Situando os resultados desta pesquisa pontual em um contexto mais amplo, percebi que as percepções das professoras participantes refletiram desafios de todo o sistema de educação nacional. A não obrigatoriedade do ensino de inglês nas etapas iniciais, como definida pelos principais documentos orientadores da educação, é um dos obstáculos que a formação em todo o país enfrenta. Dessa forma, acredito que os resultados possam fornecer subsídios para discussões sobre novas políticas educacionais e sobre alterações curriculares, visando aprimorar a qualidade da formação de professores de línguas no Brasil. Assim, os resultados não apenas informaram sobre as percepções individuais das professoras, mas também possibilitam que a discussão sobre esse tema continue, siga outros, amplie-se e aprofunde-se.

Ao finalizar esta dissertação, constatei que os resultados obtidos na pesquisa trazem algumas implicações práticas e teóricas que podem influenciar a formação docente em Letras e contribuir para o avanço do conhecimento na área.

Apresento-as considerando os trabalhos de Batista e Tonelli (2022), Cirino e Denardi (2019), Paz da Silva (2018), Rocha (2008), Santos (2009) e Tutida (2016). Minha opinião é que os cursos de Letras devam contemplar a formação de professores para atuarem no ensino de inglês para crianças por meio de disciplinas, experiências de estágio supervisionado, grupos de pesquisa, pelo contato com literatura infanto-juvenil entre muitas outras formas. Entretanto, não estou totalmente convencido que uma nova disciplina cujo foco seja somente esta área, com um nome fictício de, por exemplo, “Fundamentos e Prática de Ensino de Inglês para Crianças”, deva ser acrescentada às grades curriculares. Entendo que a inclusão desse tema nos cursos possa ser de forma gradual e difusa dentro das disciplinas já existentes. Mudanças curriculares exigem burocracias e discussões mais amplas. Pressuponho que a criação e a inserção de uma nova disciplina com esse tema possa trazer melhorias à formação e incentivar os/as estudantes a ingressar nessa área de ensino. Não sou contrário à inclusão de disciplinas; acredito que possam funcionar como planejadas e representar êxito no empenho do Curso em suprir as lacunas. Porém, acredito que devemos evitar que essa inserção cause uma maior fragmentação ou compartimentalização do ensino em Letras.

Além disso, rejeito a ideia de uma formação de professores de inglês para crianças que se esgote ou se limite ao curso de formação inicial em Letras. Formação é um processo contínuo, um desenvolver subjetivo dos indivíduos, é incorporar conhecimentos sobre ensinar em sua própria identidade e se tornar professor. Precisamos, sobretudo, que os/as professores/as de inglês estejam cientes de que as etapas do Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental são áreas nas quais podem atuar, tanto porque a legislação lhes autoriza, quanto porque detêm habilidades e competências que lhes permite a transposição de conhecimentos pedagógicos para essas etapas. Porém, precisamos que esses/as professores/as conheçam esse contexto educacional, mesmo que minimamente. Decorre daí, também, uma parcela de responsabilidade dos cursos de Letras, que podem oferecer maior suporte e base para o ensino nesse contexto.

Em um primeiro momento, tinha a intenção de incluir outras estratégias de investigação, no entanto, uma grande limitação se apresentou: o tempo. Durante todo o percurso da dissertação, estive trabalhando quase 40 horas na semana diretamente com o ensino de inglês para crianças. As análises das respostas, as leituras, as discussões e a escrita do texto tomaram o tempo disponível. Além disso,

da maneira que conduzi as análises, conectando e amarrando as respostas das professoras com suas informações pessoais e com as teorias estudadas, os resultados se mostraram suficientes para realizar a pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Durante o processo todo, compreendi que a pesquisa não acaba, não há como exaurir as múltiplas interpretações e infinitas possibilidades de maiores abordagens e discussões. Sempre há espaço: uma leitura a mais, uma participante a mais, um instrumento a mais — o que não houve foi tempo. Também contei com orientações da banca avaliadora no momento da qualificação, que aconteceu em Julho de 2023, e da professora orientadora. Considerando todas essas condições, decidi abortar os planos de realizar uma segunda etapa de geração de dados.

Considerando que o grupo de participantes foi composto por participantes de uma única IES, sugiro que futuras pesquisas possam ampliar o campo de pesquisa e incluir participantes de outras instituições, podendo oferecer uma visão mais abrangente das percepções sobre a formação de professores de inglês para crianças no Brasil. A respeito de futuras pesquisas, creio que seria interessante também explorar perspectivas de coordenadoras/es e professoras/es do Curso de Letras Inglês da UTFPR, o que poderia fornecer uma visão complementar sobre a formação. Também poderia considerar a pesquisa com alunos e alunas do Curso de Letras Inglês, estabelecendo relações antes e depois da formação. Por fim, tendo em vista que o DALEM lançou um novo PPC de Letras Inglês no ano de 2023, pesquisas futuras poderiam investigar a perspectiva que o novo PPC traz em relação ao ensino de inglês para crianças e, inclusive, identificar semelhanças e diferenças entre os dois documentos. Acredito que há muito material e espaço para pesquisa envolvendo as licenciaturas na UTFPR, tendo em vista que a UTFPR forma professores/as de inglês há mais de 15 anos em Curitiba.

Ao final deste trabalho, não consegui identificar o momento da graduação em que me tornei *“the best teacher in the world”*, como disse minha aluna, porém, esse não era meu propósito. O que consegui, de fato, realizar foi explicar — talvez para mim mesmo — que existe relação entre minha formação inicial em Letras Inglês e minha atuação e identidade como professor de inglês para crianças. Existe formação e sou formado para tal. Ao longo dessa jornada de mestrado, fiz novos amigos, entrei em contato com outras visões de mundo, aprendi e desaprendi e encontrei a mim mesmo. Agora, irei inevitavelmente, como diz Maturana (2001), viver novas experiências, formular novas perguntas e reviver o ciclo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, V. N. **Introdução de uma língua estrangeira na Educação Infantil**. 2013. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/31959>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- BALDIN, F. D. C.; ALBUQUERQUE, J. I. A.; CORDEIRO, E. N. Português para falantes de outras línguas da UTFPR: do presencial ao remoto. **Revista da Extensão**, Porto Alegre, p. 123–129, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revext/article/view/123376>. Acesso em: 7 jun. 2023.
- BATISTA; P. C.; TONELLI; J. R. A. Concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de línguas na infância. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 53, n. 1, p. 54-77, jan.–abr., 2022. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1609>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. 3rd ed. Boston, EUA: Allyn & Bacon, 1998.
- BORTONI–RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília: Presidência da República, p. 27833, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 maio 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 4 jun. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 4/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 4 jun. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 2/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 set.

2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 7/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota técnica nº 20, de 21 de novembro de 2014**. Indicador de adequação da formação do docente da Educação Básica. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8–12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2. ed. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_segundo_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_pne_2018_2_edicao.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico, Brasília, DF: INEP, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota técnica nº 1, de 22 de fevereiro de 2021**. Indicador de adequação da formação do docente da Educação Básica. Brasília: INEP, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/SEI_INEP_0644683_Nota_Tecnica.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2021**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do estado do Paraná: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_parana_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. Estágio supervisionado em Língua Inglesa como espaço de (trans)formação de professores. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 244–263, out/dez. 2018. Disponível em <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1241>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice**: a critical study of learning to teach. Edição revisada. New York: State University of New York Press, 2003.

BROSSI, G. C.; FURIO, M.; TONELLI, J. R. A. Currículo e formação de professores de Inglês em duas universidades: questões e desdobramentos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 28 n. 3, p. 96–112, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14310>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. Implementação da educação linguística na infância na escola pública: uma história só "pra inglês ver"? *In*: EGIDO, A. et al. **Linguagens em tempos inéditos**: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas, Goiânia: Scotti, 2021. Cap. 15, p. 313–339.

BUCHMANN, M.; FLODEN, R. E. On Doing Philosophy of Teacher Education. **Oxford Review of Education**, v. 16, n. 3, p. 343–366, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1050525>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 133–141, jan./jul., 1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CIRINO, D. R. S.; DENARDI, D. A. C. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? **Semina**: Ciências

Sociais e Humanas, Londrina/PR, v. 40, n. 2, p. 209–224, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/sem/v40n2/a06.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103–127.

CORDEIRO, E. N.; BALDIN, F. D. C. O processo de formação inicial de professores de português para falantes de outras línguas na UTFPR-CT: Integração entre prática pedagógica e teoria. **Línguas e Letras**, Cascavel/PR v. 18, n. 39, p. 96– 111, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/15288>. Acesso em: 7 jun. 2023.

CORDEIRO, E. N.; ALBUQUERQUE, J. I. A.; BALDIN, F. D. C. Monitoria em sala: uma ação de formação docente. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, n. 1, p. 315-338, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6596>. Acesso em: 3 jun. 2023.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; GAMERO, R.. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 229–245, jul. 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. California, EUA: Sage Publications, 2018.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research: Constructing, administering and processing**. Contribuição: Tatsuya Taguchi, 2 ed. New York, USA: Routledge, 2009.

DUARTE, L. S. Curitiba, 08 de ago. 2018. Facebook: leosduarte. **2 anos na UTFPR**. Disponível em: <https://www.facebook.com/leosduarte/posts/pfbid02qtn4hxnC2nMrKnykLBrzTFL8Jd14WHRDkiLrWVTqiknBBjhYEWJjTE4BjXGrmiNGI>. Acesso em: 09 out. 2022.

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. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26848>. Acesso em: 19 jun. 2023.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.

FREIRE, P. **Para a revista Terra Nuova**. [S.L.: s.n.], 1989. Entrevista.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. (Primeira edição publicada em 1996).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. (Primeira edição publicada em 1968).

GALVÃO, A. S. M. **Formação inicial de professores de inglês para a Educação Infantil em contextos brasileiros**: diálogos possíveis e desejáveis. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/detalhes-da-tese?id=15839>. Acesso em: 20 set. 2022.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2ª ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

GRIGOLETTO, M.; FORTES, L.. Sentidos em movimento e trabalho do equívoco: uma leitura discursiva da proposta curricular nacional para a oferta de educação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 2, p. 376–390, maio 2022. Disponível em: www.scielo.br/j/tla/a/4dXDj3tNQP5hK6r5DHqqtMt/?format=html. Acesso em: 22 jun. 2023.

GIMENEZ, T. *et al.* The Introduction of English Language Learning at Early Stages of Schooling: the experience of Londrina Global. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 16, n. 2, p. 343–362, jul./dez. 2013.

GRIFFEE, D. T. **An Introduction to Second Language Research Methods**: Design and Data. 1. ed. California, EUA: TESL-EJ, 2012. *E-book*.

LIMA, A. P. **Desenvolvimento Profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2019, 298 f.

LIMA, A. P.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: O que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos? **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 3, p. 643–663, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79311>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MARCELO GARCÍA. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto, 1999. 272 p.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução: Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. 203p.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O conflito de vozes na sala de aula. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1995. p. 21–26.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver?** Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Espírito Santo. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10352>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 232 p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139–158.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PAZ DA SILVA, J. C. B. **Entre o sonho e a realidade**: A formação inicial dos egressos do Curso de Letras-Ingês de uma Instituição Pública, 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PAZELLO, E. PIBID interdisciplinar: parceria de sucesso. *In*: SANFELICI, A. M.; MARTINS, A. M. S. G. F.; PAZELLO, E. (Orgs.). **Professores de inglês em formação**: relatos e memórias a partir da vivência no PIBID. Porto Alegre: Ed. Fi, 2021. cap. 4, p. 46–72. [recurso eletrônico].

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, Goiás, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L.. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e240001, 2019. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/. Acesso em 10 dez. 2022.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide**. 4th. ed. San Francisco, USA: Jossey-Bass, 2014. *E-book*.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. Tradução: Silvana Serrani-Infante. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213–230.

ROCHA, C. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da lingüística aplicada. **Anais do SETA**, Campinas, v. 2, p. 435-440, 2008. XIII Seminário de Teses em Andamento, Campinas, 2008.

ROSSATO, R. Práxis. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325–326.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223–246, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TF9xmXY4QrgNxGYNkv6RDXJ>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 333–351, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hJwxYJh6qKxz3ckvNnVrjRc/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

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. **Polifonia**, Cuiabá, v. 28, n. 52, p. 233–259, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SILVA JÚNIOR, A. F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 181–208.

SCHWANDT, T. A. Três posições epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. cap. 7, p. 193–217.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global**. 2017. 255f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, V. F.; MARZARI, G. Q. O ensino da língua inglesa na educação infantil: “Estamos sendo preparados para isso?”. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 17, n. 2, p. 155-177, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/2062>. Acesso em: 20 dez. 2023.

TILIO, R. 30 anos da ALAB: 30 anos de Linguística Aplicada e ensino de línguas no Brasil. **Raído**, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 17–36, set–dez 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/12195>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TONELLI, J. R. A. 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**, v. 62, n. 1, p. 58–73, jan. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/TBVpNVw3mKSxHpQhB7KMWhh>. Acesso em 3 jun. 2023.

TONELLI, J. R. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65–76, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/159/15>. Acesso em: 11 ago. 2022.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Tempos inéditos na formação de educadores e educadoras de línguas na infância: e quando foi que os tempos foram diferentes?. *In*: EGIDO, A. et al. **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas**, Goiânia: Scotti, 2021. Cap. 11, p. 235–252.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. *In*: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017, p. 17–39.

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

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Inglês**. Curitiba, 2015. 136 p. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-ingles/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-letras-ingles/pcc-letras-ingles.pdf/view>. Acesso em: 10 set. 2022.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Conselho Universitário (COUNI). **Deliberação nº 19/2019**. Política Linguística da UTFPR. Curitiba, 2019.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR). Reitoria. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná: 2023–2027**. Curitiba, PR: EDUTFPR, 2023. 377 p.

WOODRING, P. The Development of Teacher Education. **Teachers College Record**, v. 76, n. 6, p. 1–24, 1975. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146817507600602>. Acesso em: 16 dez. 2023.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Questionário sobre professores de inglês para crianças

Olá professora ou professor de inglês para crianças.

Sou mestrando da Pós-graduação em Letras da UFPR e gostaria de te convidar para participar da minha pesquisa. Peço encarecidamente que você me conte sobre sua experiência respondendo este questionário.

O tempo aproximado para responder o questionário é entre 20 a 25 minutos.

Pesquisador: Leonardo Silva Duarte
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Juliana Zeggio Martinez
Universidade Federal do Paraná

Obs.: Em caso de qualquer dúvida, podem entrar em contato pelo e-mail:
leonardo.duarte@ufpr.br

1) E-mail: _____

SEÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO

Identificação pessoal

1) Nome: _____

2) Telefone: _____

3) Idade: _____

4) Como você se identifica quanto ao gênero?

- Gênero Feminino
- Gênero Masculino
- Agênero
- Prefiro não mencionar
- Outro: _____

5) Como você se identifica quanto à raça/cor/etnia?

- Amarelo
- Branco
- Indígena
- Pardo
- Preto
- Prefiro não mencionar
- Outro: _____

6) Você reside em Curitiba ou Região Metropolitana?

- Sim
- Não

Identificação acadêmica

1) Em que ano você se formou em Letras Inglês na UTFPR (data de conclusão)?

2) Você já cursou ou cursa atualmente outra graduação?

- Sim
- Não
- Se sim, qual curso? _____

- 3) Você já cursou ou cursa atualmente alguma pós-graduação (especialização ou mestrado/doutorado)?
- Sim
 - Não
 - Se sim, em qual área?

Identificação profissional

Docência durante a graduação

- 1) Você participou de alguma modalidade do PIBID ou Residência Pedagógica?
- Sim
 - Não
- 2) Caso tenha participado do PIBID ou Residência Pedagógica, com qual nível/etapa de ensino foi sua atuação?
- Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
 - Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano)
 - Ensino Médio
 - Outro: _____
- 3) Durante a graduação, com quais níveis/etapas você teve contato durante as práticas de Estágio Supervisionado Obrigatório 1 e 2? *
- Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
 - Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano)
 - Ensino Médio
 - EJA
 - Outro: _____
- 4) Enquanto estava realizando a graduação, ou antes dela, você atuou profissionalmente como professor/a de inglês para crianças (sem considerar estágio supervisionado ou PIBID/RP)?
- Sim
 - Não
- 5) Você tem algum comentário ou informação a compartilhar sobre sua prática docente durante a graduação que não foi abordado pelas perguntas? _____
- _____
- _____

Identificação profissional

Docência após a graduação

- 1) Atualmente, após a graduação, você está atuando como professor/a de língua inglesa?
- Sim
 - Não
- 2) Caso você esteja atuando no ensino de inglês, para quais níveis/etapas você dá aula no momento?
- Ensino Infantil
 - Ensino Fundamental 1
 - Ensino Fundamental 2
 - Ensino Médio
 - Escola/Centro de idiomas
 - Cursinho pré-vestibular
 - EJA
 - Ensino Superior
 - Aulas particulares
 - Outro: _____

- 3) Considerando toda sua experiência profissional como docente, há quanto tempo você atua no ensino de inglês no geral? _____
- 4) No ensino de inglês para crianças, há quanto tempo você atua ou quanto tempo já atuou nesse contexto? _____
- 5) Com exceção da docência, atualmente, você atua em outra área profissional diretamente relacionada a sua graduação em Letras (ex. tradução, revisão, intérprete, produção de material didático etc.)? _____
- 6) Caso esteja atuando com ensino de inglês na Educação Básica, em que tipo de instituição você trabalha atualmente?
- Escola pública federal
 - Escola pública estadual
 - Escola pública municipal
 - Escola particular de ensino regular (não bilíngue)
 - Escola internacional
 - Escola bilíngue
 - Outro: _____
- 7) Você tem algum comentário ou informação a compartilhar sobre sua prática docente após a graduação que não foi abordado pelas perguntas? _____
- _____
- _____

SEÇÃO DE PERGUNTAS EM ESCALA

Perguntas de Concordar ou Discordar

Observe atentamente a escala.

1- Discordo totalmente

2- Discordo parcialmente

3- Não sei, não tenho certeza ou não tenho opinião sobre isso

4- Concordo parcialmente

5- Concordo totalmente

Considere o ensino de inglês para crianças na Educação Básica					
Sou a favor da oferta do ensino de inglês para crianças na Educação Básica.	1	2	3	4	5
Ensinar inglês para crianças não é tão diferente de ensinar adolescentes ou adultos.	1	2	3	4	5
A única diferença do ensino de inglês para crianças é o tipo de atividades.	1	2	3	4	5
Ser professor/a de inglês para crianças é mais fácil do que ensinar em outros contextos.	1	2	3	4	5
As práticas de ensino de inglês para crianças geralmente repetem as práticas de ensino para outros contextos e faixas etárias.	1	2	3	4	5
O/A professor/a de inglês para crianças precisa ter mais paciência do que em outros contextos.	1	2	3	4	5

Considere a realidade da profissão docente no Brasil. No geral, como a profissão é tratada.					
No contexto brasileiro atual, para ser professor/a de inglês para crianças, não é preciso ter o mesmo nível de proficiência em inglês comparado a outros contextos de ensino.	1	2	3	4	5

No contexto brasileiro atual, para ser professor/a de inglês para crianças não é preciso ter graduação em Letras.	1	2	3	4	5
O/A professor/a de inglês para crianças ganha um salário menor comparado a outras etapas de ensino.	1	2	3	4	5
O ensino de inglês para crianças em escolas regulares, no Fundamental 1, não faz parte da realidade geral do Brasil.	1	2	3	4	5
Professores de inglês para crianças são, geralmente, aqueles que não tiveram sucesso em outros contextos.	1	2	3	4	5
No contexto em que atuo, percebo que não é fácil encontrar professores/as de inglês para crianças com qualificação.	1	2	3	4	5
Percebo que os/as professores/as de inglês não querem atuar com ensino para crianças.	1	2	3	4	5

Considere a formação docente no Brasil e sua formação em Letras Inglês na UTFPR.					
Os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças.	1	2	3	4	5
Existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras, de forma geral, para a área de ensino inglês para crianças.	1	2	3	4	5
O curso de Letras em que me formei, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças.	1	2	3	4	5
O curso de Letras em que me formei me incentivou a ensinar inglês para crianças.	1	2	3	4	5
Durante o curso de Letras na UTFPR, estudei e li textos especificamente sobre o ensino de inglês para crianças.	1	2	3	4	5
Mesmo não ensinando sobre ensino de inglês para crianças, o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área.	1	2	3	4	5
O Curso de Letras na UTFPR deveria incluir obrigatoriamente disciplinas voltadas ao ensino de inglês para crianças.	1	2	3	4	5
Em Letras na UTFPR, eu me formei como professor/a de inglês, não como professor/a de inglês para crianças.	1	2	3	4	5
Aprendi a ser professor/a de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formado/a.	1	2	3	4	5
Acredito que sou formado/a para ser professor/a de inglês para crianças.	1	2	3	4	5
Acredito que sou formado/a para ser professor/a de inglês para crianças.	1	2	3	4	5

Perguntas de Intensidade/Quantidade

Observe atentamente a escala contínua.

Sendo: (1) Muito pouco ou insuficiente e (5) Bastante ou suficiente.

Na minha formação, posso afirmar que o Curso de Letras na UTFPR contribuiu para...				
ter conhecimento teórico-prático sobre ensino de inglês para crianças.				
1	2	3	4	5
ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças.				
1	2	3	4	5

minha prática docente no ensino de inglês para crianças.				
1	2	3	4	5
meu processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos de inglês para crianças.				
1	2	3	4	5
meu processo de elaboração de atividades de avaliação de inglês para crianças.				
1	2	3	4	5
ter contato com estudos e pesquisas na área de ensino de inglês para crianças.				
1	2	3	4	5

SEÇÃO FINAL

1. Quais experiências, disciplinas, oportunidades durante ou após o curso contribuíram para sua prática de ensino de inglês para crianças?

2. Como você avalia a contribuição do curso de Letras da UTFPR para sua prática de ensino de inglês para crianças?

3. Você tem algum comentário final sobre a pesquisa, sobre sua formação e/ou sua prática de ensino de inglês para crianças?

Muito obrigado por ter chego até o final deste questionário. Saiba que suas respostas vão me ajudar muito. Estou realmente muito agradecido.

- **Declaro que as afirmações acima são verdadeiras.**
 - Sim
 - Não
- **Aceita participar da última etapa da pesquisa? Aceitar não significa que você será obrigado/a a participar, só indica seu interesse ou sua disponibilidade.**
 - Sim
 - Não

APÊNDICE B - DESCRIÇÃO DA FIGURA 2 - DESENHOS DE ALUNOS/AS

Imagens de dois desenhos feitos por alunos/as crianças. No primeiro desenho, há uma menina loira com cabelos lisos, usando uma roupa inteira roxa e luvas pretas, ao lado dela, estou desenhado com cabelos escuros e cacheados, usando uma camiseta preta e calça azul. Ambos estamos sorrindo. Ao fundo da imagem há algumas estrelas, dois corações e as frases “eu” e “prof., você”. No

segundo desenho, estou do lado esquerdo, usando camiseta branca e com cabelos cacheados, estou abraçando com um braço o aluno, que também está de camiseta branca, tem cabelos lisos e está com um grande sorriso. Fonte: acervo pessoal do autor, de 2022 a 2024.

APÊNDICE C - DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 1 - INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO A DISCIPLINA NO BRASIL EM 2022.

O Gráfico 1 é um gráfico de colunas que vão todas até o topo, com porcentagem de professores com formação adequada nas disciplinas escolares: Educação Física, Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso e Língua estrangeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2022. Na disciplina de Língua Estrangeira, somente 34,4% dos professores tinham formação adequada no grupo um, que corresponde à formação em licenciatura da área. Em comparação, na disciplina de Educação física a porcentagem de professores com formação adequada é de 83,3%, em Língua Portuguesa é de 77,6%, em Matemática 74,9% entre outras. A disciplina de língua estrangeira tem 48,3% de professores com adequada formação no grupo três, que corresponde aos docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona. Na disciplina de Educação física essa porcentagem de professores no grupo três é de 4,1%, em Língua Portuguesa é de 5,7%, em Matemática 7,9% entre outras. Fonte: Censo escolar da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2023).

APÊNDICE D - DESCRIÇÃO DA FIGURA 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES POR IDADE

A Figura dois mostra três colunas com diferentes tamanhos ao lado uma da outra. Cada coluna indica a faixa etária das participantes. A primeira coluna é a maior e indica as participantes com idades entre 22 e 24 anos. Na primeira coluna estão os nomes das participantes Letícia, Ana, Andressa, Jéssica, Priscilla e Rafaella. A segunda coluna tem metade do tamanho da primeira e indica as participantes com idades Daiany, Juliana e Josiane, que têm entre 25 e 30 anos. A

terceira coluna, um pouco menor, apresenta as participantes entre 32 e 34 anos, que são Marina e Carolina. Fonte o autor (2024).

APÊNDICE E - DESCRIÇÃO DO QUADRO 2 - RELAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES E SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA

O quadro dois apresenta as seguintes informações: Nome da professora participante, o ano que se formou em Letras Inglês na UTFPR, se já cursou ou está cursando outra graduação e se já cursou ou está cursando uma pós-graduação. Ana se formou em 2021, não cursou outra graduação e não está cursando uma pós-graduação. Andressa se formou em 2022, não cursou outra graduação e não está cursando uma pós-graduação. Carolina se formou em 2022, cursou e concluiu Tecnologia em Alimentos e não está cursando uma pós-graduação. Daiany se formou em 2021, cursou Pedagogia e não está cursando uma pós-graduação. Jéssica se formou em 2021, não cursou outra graduação e está cursando Estudos literários. Josiane se formou em 2022, cursou Design, está cursando Pedagogia e possui Mestrado em Engenharia Civil. Juliana se formou em 2021, não cursou outra graduação e não está cursando uma pós-graduação. Letícia se formou em 2022, está cursando Pedagogia e não está cursando uma pós-graduação. Marina se formou em 2019, não cursou outra graduação e está cursando uma pós-graduação em Educação infantil. Priscilla se formou em 2022, não cursou outra graduação e não está cursando uma pós-graduação. Rafaela se formou em 2019, cursou e concluiu Biblioteconomia e Tecnologia da Informação e está cursando uma pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Fonte: o autor (2024).

APÊNDICE F - DESCRIÇÃO DO QUADRO 3 - RELAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DURANTE A GRADUAÇÃO

O quadro três apresenta as seguintes informações: Nome da professora participante, se ela participou do PIBID ou Residência Pedagógica, com quais etapas de ensino realizou os Estágios Supervisionados Obrigatórios 1 e 2 e se atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Ana não participou do PIBID ou Residência Pedagógica, realizou os estágios com Ensino Médio e atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Andressa não

participou do PIBID ou Residência Pedagógica, realizou os estágios com CALEM e UTFPR Idiomas e não atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Carolina participou do PIBID ou Residência Pedagógica, realizou os estágios com Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Daiany participou do PIBID ou Residência Pedagógica, realizou os estágios com Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Jéssica participou do PIBID ou Residência Pedagógica, realizou os estágios com Ensino Médio e CALEM e atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Josiane não participou do PIBID ou Residência Pedagógica, realizou os estágios com CALEM e UTFPR Idiomas e atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Juliana participou do PIBID ou Residência Pedagógica, realizou os estágios com CALEM e atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Letícia não participou do PIBID ou Residência Pedagógica, realizou os estágios com CALEM e atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Marina não participou do PIBID ou Residência Pedagógica, realizou os estágios com Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA e atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Priscilla participou do PIBID ou Residência Pedagógica, realizou os estágios com CALEM e atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Rafaella não participou do PIBID ou Residência Pedagógica, não realizou estágios com Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e não atuou como professora de inglês para crianças antes de se formar. Fonte: o autor (2024).

APÊNDICE G - DESCRIÇÃO DO QUADRO 4 - PARTICIPANTES POR ETAPA OU MODALIDADE DE ENSINO EM QUE ATUAM

O quadro quatro apresenta dois tipos de informações: a etapa ou modalidade de ensino em que as professoras atuam e os nomes das participantes. No Ensino Infantil, atuam Andressa, Carolina, Daiany, Josiane, Marina e Rafaella. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuam Ana, Andressa, Carolina, Daiany, Jéssica, Letícia, Juliana, Priscilla e Rafaella. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, atuam Ana, Josiane e Juliana. Com escola de idiomas, aulas particulares ou outros, atuam Josiane e Marina. Fonte o autor (2024).

APÊNDICE H - DESCRIÇÃO DO GRÁFICO 2 - RELAÇÃO ENTRE O TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE E DE ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Ana tem 1,5 anos como professora de inglês e 1,5 anos com ensino para crianças, o que representa 100% do total. Andressa tem 2 anos como professora de inglês e 2 anos com ensino para crianças, o que representa 100% do total. Carolina tem 6 anos como professora de inglês e 6 anos com ensino para crianças, o que representa 100% do total. Daiany tem 4 anos como professora de inglês e 4 anos com ensino para crianças, o que representa 100% do total. Jéssica tem 2,5 anos como professora de inglês e 6 meses com ensino para crianças, o que representa aproximadamente 20% do total. Josiane tem 9 anos como professora de inglês e 1 ano com ensino para crianças, o que representa aproximadamente 11% do total. Juliana tem 5 anos como professora de inglês e 3 anos com ensino para crianças, o que representa aproximadamente 60% do total. Letícia tem 2,5 anos como professora de inglês e 1,5 anos com ensino para crianças, o que representa aproximadamente 60% do total. Marina tem 4 anos como professora de inglês e 2 anos com ensino para crianças, o que representa 50% do total. Priscilla tem 1 ano como professora de inglês e 1 ano com ensino para crianças, o que representa 100% do total. Rafaella tem 5 anos como professora de inglês e 3 anos com ensino para crianças, o que representa aproximadamente 60% do total. Fonte: o autor (2024).

APÊNDICE I - DESCRIÇÃO DO QUADRO 5 - PARTICIPANTES POR ETAPA OU MODALIDADE DE ENSINO EM QUE ATUAM

O quadro cinco apresenta duas informações: o tipo de instituição em as participantes trabalham e os nomes das participantes. Em uma escola pública municipal, Ana trabalha. Em uma escola particular de ensino regular (não bilíngue), Andressa, Josiane, Letícia e Priscilla trabalham. Em uma escola particular com projeto bilíngue, Carolina trabalha. Em uma escola bilíngue, Daiany, Josiane, Juliana e Marina trabalham. Em uma escola internacional, Jéssica e Rafaella trabalham. Fonte: O autor (2024).

APÊNDICE J - DESCRIÇÃO DO QUADRO 6 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES, TEMPO QUE ESTÃO FORMADAS E SUAS RESPOSTAS SOBRE A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO EM LETRAS

O quadro 6 apresenta as seguintes informações: os nomes de cada professora participante, o tempo que a participante está formada, o tempo que a participante atua no ensino de inglês considerando outras experiências profissionais, o tempo que a participante atua ou já atuou no ensino de inglês para crianças e sua resposta na Questão B1 (No contexto brasileiro atual, para ser professora de inglês para crianças não é preciso ter graduação em Letras.) Ana se formou há 2 anos, atua no ensino de inglês há 1 ano e 6 meses, atua ou já atuou com ensino de inglês para crianças há 1 ano e 6 meses e não tem uma opinião definida sobre a questão B1. Andressa se formou há 1 ano, atua no ensino de inglês há 2 anos, atua ou já atuou com ensino de inglês para crianças há 2 anos e concorda parcialmente com a questão B1. Carolina se formou há 1 ano, atua no ensino de inglês há 6 anos, atua ou já atuou com ensino de inglês para crianças há 6 anos, e discorda totalmente da questão B1. Daiany se formou há 2 anos, atua no ensino de inglês há 4 anos, atua ou já atuou com ensino de inglês para crianças há 4 anos, e concorda parcialmente com a questão B1. Jéssica se formou há 2 anos, atua no ensino de inglês há 2 anos e 6 meses, atua ou já atuou com ensino de inglês para crianças há 6 meses, e discorda parcialmente da questão B1. Josiane se formou há 1 ano, atua no ensino de inglês há 9 anos, atua ou já atuou com ensino de inglês para crianças há 1 ano, e discorda parcialmente da questão B1. Juliana se formou há 2 anos, atua no ensino de inglês há 5 anos, atua ou já atuou com ensino de inglês para crianças há 3 anos, e discorda totalmente da questão B1. Letícia se formou há 1 ano, atua no ensino de inglês há 2 anos e 6 meses, atua ou já atuou com ensino de inglês para crianças há 1 ano e 6 meses, e discorda parcialmente da questão B1. Marina se formou há 4 anos, atua no ensino de inglês há 4 anos, atua ou já atuou com ensino de inglês para crianças há 2 anos, e concorda parcialmente com a questão B1. Priscilla se formou há 1 ano, atua no ensino de inglês há 1 ano, atua ou já atuou com ensino de inglês para crianças há 1 ano, e discorda totalmente da questão B1. Rafaella se formou há 4 anos, atua no ensino de inglês há 5 anos, atua ou já atuou com ensino

de inglês para crianças há 3 anos, e concorda totalmente com a questão B1. Fonte: O autor (2024).

APÊNDICE K - DESCRIÇÃO DA FIGURA 4 - PERCEPÇÃO TOTAL DE CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UTFPR POR ELEMENTO

Carolina indica que o valor de colaboração do curso com seus conhecimentos teórico-práticos foi 1, com seu contato com pesquisas foi 2, com sua elaboração de planejamento, atividades e materiais foi 2, com seu processo de elaboração de avaliação foi 2, com sua experiência em sala de aula foi 1 e com sua prática docente com ensino de inglês para crianças foi 3. Letícia indica que o valor de colaboração do curso com seus conhecimentos teórico-práticos foi 2, com seu contato com pesquisas foi 2, com sua elaboração de planejamento, atividades e materiais foi 3, com seu processo de elaboração de avaliação foi 2, com sua experiência em sala de aula foi 1 e com sua prática docente com ensino de inglês para crianças foi 2. Andressa indica que o valor de colaboração do curso com seus conhecimentos teórico-práticos foi 2, com seu contato com pesquisas foi 1, com sua elaboração de planejamento, atividades e materiais foi 4, com seu processo de elaboração de avaliação foi 2, com sua experiência em sala de aula foi 1 e com sua prática docente com ensino de inglês para crianças foi 2. Priscilla indica que o valor de colaboração do curso com seus conhecimentos teórico-práticos foi 1, com seu contato com pesquisas foi 4, com sua elaboração de planejamento, atividades e materiais foi 3, com seu processo de elaboração de avaliação foi 1, com sua experiência em sala de aula foi 2 e com sua prática docente com ensino de inglês para crianças foi 2. Daiany indica que o valor de colaboração do curso com seus conhecimentos teórico-práticos foi 2, com seu contato com pesquisas foi 2, com sua elaboração de planejamento, atividades e materiais foi 4, com seu processo de elaboração de avaliação foi 1, com sua experiência em sala de aula foi 3 e com sua prática docente com ensino de inglês para crianças foi 2. Rafaella indica que o valor de colaboração do curso com seus conhecimentos teórico-práticos foi 3, com seu contato com pesquisas foi 1, com sua elaboração de planejamento, atividades e materiais foi 3, com seu processo de elaboração de avaliação foi 3, com sua experiência em sala de aula foi 2 e com sua prática docente com ensino de inglês para crianças foi 2.

Jéssica indica que o valor de colaboração do curso com seus conhecimentos teórico-práticos foi 3, com seu contato com pesquisas foi 3, com sua elaboração de planejamento, atividades e materiais foi 4, com seu processo de elaboração de avaliação foi 2, com sua experiência em sala de aula foi 3 e com sua prática docente com ensino de inglês para crianças foi 3. Marina indica que o valor de colaboração do curso com seus conhecimentos teórico-práticos foi 3, com seu contato com pesquisas foi 3, com sua elaboração de planejamento, atividades e materiais foi 3, com seu processo de elaboração de avaliação foi 3, com sua experiência em sala de aula foi 3 e com sua prática docente com ensino de inglês para crianças foi 3. Ana indica que o valor de colaboração do curso com seus conhecimentos teórico-práticos foi 4, com seu contato com pesquisas foi 4, com sua elaboração de planejamento, atividades e materiais foi 5, com seu processo de elaboração de avaliação foi 3, com sua experiência em sala de aula foi 3 e com sua prática docente com ensino de inglês para crianças foi 3. Juliana indica que o valor de colaboração do curso com seus conhecimentos teórico-práticos foi 2, com seu contato com pesquisas foi 4, com sua elaboração de planejamento, atividades e materiais foi 5, com seu processo de elaboração de avaliação foi 4, com sua experiência em sala de aula foi 3 e com sua prática docente com ensino de inglês para crianças foi 5. Josiane indica que o valor de colaboração do curso com seus conhecimentos teórico-práticos foi 4, com seu contato com pesquisas foi 5, com sua elaboração de planejamento, atividades e materiais foi 4, com seu processo de elaboração de avaliação foi 4, com sua experiência em sala de aula foi 3 e com sua prática docente com ensino de inglês para crianças foi 4. Fonte: o autor (2024).

APÊNDICE L - DESCRIÇÃO DO QUADRO 7 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO TEÓRICA E CONTATO COM PESQUISAS

Ana indica que o valor de contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático foi 4, com seu contato com pesquisas foi 4 e que concorda parcialmente que estudou e leu textos especificamente sobre ensino de inglês para crianças. Andressa indica que o valor de contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático foi 2, com seu contato com pesquisas foi 1 e que concorda parcialmente que estudou e leu textos especificamente sobre ensino de inglês para

crianças. Carolina indica que o valor de contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático foi 1, com seu contato com pesquisas foi 2 e que discorda totalmente que estudou e leu textos especificamente sobre ensino de inglês para crianças. Daiany indica que o valor de contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático foi 3, com seu contato com pesquisas foi 1 e que concorda parcialmente que estudou e leu textos especificamente sobre ensino de inglês para crianças. Jéssica indica que o valor de contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático foi 3, com seu contato com pesquisas foi 3 e que concorda parcialmente que estudou e leu textos especificamente sobre ensino de inglês para crianças. Josiane indica que o valor de contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático foi 4, com seu contato com pesquisas foi 5 e que concorda parcialmente que estudou e leu textos especificamente sobre ensino de inglês para crianças. Juliana indica que o valor de contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático foi 2, com seu contato com pesquisas foi 4 e que concorda parcialmente que estudou e leu textos especificamente sobre ensino de inglês para crianças. Letícia indica que o valor de contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático foi 2, com seu contato com pesquisas foi 2 e que discorda parcialmente que estudou e leu textos especificamente sobre ensino de inglês para crianças. Marina indica que o valor de contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático foi 3, com seu contato com pesquisas foi 3 e que não sabe se estudou e leu textos especificamente sobre ensino de inglês para crianças. Priscilla indica que o valor de contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático foi 1, com seu contato com pesquisas foi 4 e que discorda totalmente que estudou e leu textos especificamente sobre ensino de inglês para crianças. Rafaella indica que o valor de contribuição do Curso para o conhecimento teórico-prático foi 2, com seu contato com pesquisas foi 2 e que concorda parcialmente que estudou e leu textos especificamente sobre ensino de inglês para crianças.

APÊNDICE M - DESCRIÇÃO DO QUADRO 8 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE PLANEJAMENTO, ATIVIDADES, AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO DO CURSO

Ana indica que o valor de contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos foi 5, para o processo de

elaboração de atividades de avaliação foi 3 e que concorda parcialmente que o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área. Andressa indica que o valor de contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos foi 4, para o processo de elaboração de atividades de avaliação foi 2 e que concorda parcialmente que o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área. Carolina indica que o valor de contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos foi 2, para o processo de elaboração de atividades de avaliação foi 2 e que concorda parcialmente que o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área. Daiany indica que o valor de contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos foi 3, para o processo de elaboração de atividades de avaliação foi 3 e que concorda totalmente que o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área. Jéssica indica que o valor de contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos foi 4, para o processo de elaboração de atividades de avaliação foi 2 e que concorda totalmente que o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área. Josiane indica que o valor de contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos foi 4, para o processo de elaboração de atividades de avaliação foi 4 e que concorda totalmente que o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área. Juliana indica que o valor de contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos foi 5, para o processo de elaboração de atividades de avaliação foi 4 e que discorda parcialmente que o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área. Letícia indica que o valor de contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos foi 3, para o processo de elaboração de atividades de avaliação foi 2 e que concorda parcialmente que o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área. Marina indica que o valor de contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos foi 3, para o processo de elaboração de atividades de avaliação foi 3 e que concorda parcialmente que o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área. Priscilla indica que o valor de contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos foi 3, para o processo de

elaboração de atividades de avaliação foi 1 e que concorda totalmente que o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área. Rafaella indica que o valor de contribuição do Curso para o processo de planejamento de aulas, atividades e materiais didáticos foi 4, para o processo de elaboração de atividades de avaliação foi 1 e que concorda totalmente que o Curso de Letras na UTFPR possibilita aos estudantes atuarem nessa área.

APÊNDICE N - DESCRIÇÃO DO QUADRO 9 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE EXPERIÊNCIA E PRÁTICA DOCENTE

Ana indica que a contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças foi 3 e para a prática docente no ensino de inglês para crianças foi 3, discordando parcialmente que aprendeu a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada. Andressa indica que a contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças foi 1 e para a prática docente no ensino de inglês para crianças foi 2, concordando totalmente que aprendeu a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada. Carolina indica que a contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças foi 1 e para a prática docente no ensino de inglês para crianças foi 3, concordando totalmente que aprendeu a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada. Daiany indica que a contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças foi 2 e para a prática docente no ensino de inglês para crianças foi 2, concordando totalmente que aprendeu a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada. Jéssica indica que a contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças foi 3 e para a prática docente no ensino de inglês para crianças foi 3, concordando parcialmente que aprendeu a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada. Josiane indica que a contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças foi 3 e para a prática docente no ensino de inglês para crianças foi 4, concordando totalmente que aprendeu a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada. Juliana indica que a

contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças foi 3 e para a prática docente no ensino de inglês para crianças foi 5, concordando parcialmente que aprendeu a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada. Letícia indica que a contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças foi 1 e para a prática docente no ensino de inglês para crianças foi 2, concordando parcialmente que aprendeu a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada. Marina indica que a contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças foi 3 e para a prática docente no ensino de inglês para crianças foi 3, concordando parcialmente que aprendeu a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada. Priscilla indica que a contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças foi 2 e para a prática docente no ensino de inglês para crianças foi 2, concordando totalmente que aprendeu a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada. Rafaella indica que a contribuição do Curso para ter experiência em sala de aula em ensino de inglês para crianças foi 3 e para a prática docente no ensino de inglês para crianças foi 2, concordando parcialmente que aprendeu a ser professora de inglês para crianças somente na prática de sala de aula, depois de formada.

APÊNDICE O - DESCRIÇÃO DO QUADRO 10 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE SEREM OU NÃO SEREM FORMADAS COMO PROFESSORAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Ana não tem certeza se se formou como professora de inglês ou professora de inglês para crianças na UTFPR e não tem certeza se acredita que é formada para ser professora de inglês para crianças. Andressa concorda totalmente que se formou como professora de inglês na UTFPR, mas apenas parcialmente acredita que é formada para ser professora de inglês para crianças. Carolina concorda totalmente que se formou como professora de inglês na UTFPR, mas apenas parcialmente acredita que é formada para ser professora de inglês para crianças. Daiany concorda totalmente que se formou como professora de inglês na UTFPR, mas apenas parcialmente acredita que é formada para ser professora de inglês para

crianças. Jéssica concorda totalmente que se formou como professora de inglês na UTFPR, mas apenas parcialmente acredita que é formada para ser professora de inglês para crianças. Josiane concorda totalmente que se formou como professora de inglês na UTFPR, mas apenas parcialmente acredita que é formada para ser professora de inglês para crianças. Juliana concorda parcialmente que se formou como professora de inglês na UTFPR e parcialmente acredita que é formada para ser professora de inglês para crianças. Letícia concorda parcialmente que se formou como professora de inglês na UTFPR e discorda totalmente que é formada para ser professora de inglês para crianças. Marina concorda parcialmente que se formou como professora de inglês na UTFPR e não tem certeza se acredita que é formada para ser professora de inglês para crianças. Priscilla discorda totalmente que se formou como professora de inglês na UTFPR e parcialmente acredita que é formada para ser professora de inglês para crianças. Rafaella concorda totalmente que se formou como professora de inglês na UTFPR e parcialmente acredita que é formada para ser professora de inglês para crianças.

APÊNDICE P - DESCRIÇÃO DO QUADRO 11 - PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A LACUNA NA FORMAÇÃO

Ana concorda parcialmente que os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças, discorda parcialmente que existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras para a área de ensino de inglês para crianças e discorda parcialmente que o curso de Letras em que se formou, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças. Andressa concorda totalmente que os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças, concorda totalmente que existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras para a área de ensino de inglês para crianças e concorda totalmente que o curso de Letras em que se formou, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças. Carolina concorda totalmente que os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças, concorda totalmente que existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras para a área de ensino de inglês para crianças e

concorda totalmente que o curso de Letras em que se formou, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças. Daiany concorda totalmente que os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças, concorda parcialmente que existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras para a área de ensino de inglês para crianças e concorda parcialmente que o curso de Letras em que se formou, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças. Jéssica concorda parcialmente que os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças, concorda parcialmente que existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras para a área de ensino de inglês para crianças e concorda parcialmente que o curso de Letras em que se formou, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças. Josiane concorda totalmente que os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças, concorda totalmente que existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras para a área de ensino de inglês para crianças e concorda parcialmente que o curso de Letras em que se formou, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças. Juliana concorda parcialmente que os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças, concorda totalmente que existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras para a área de ensino de inglês para crianças e concorda parcialmente que o curso de Letras em que se formou, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças. Letícia concorda totalmente que os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças, concorda parcialmente que existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras para a área de ensino de inglês para crianças e concorda parcialmente que o curso de Letras em que se formou, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças. Marina não tem certeza sobre sua resposta para as três questões. Priscilla concorda totalmente que os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças, concorda totalmente que existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras para a área de ensino de inglês para crianças e

concorda totalmente que o curso de Letras em que se formou, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças. Rafaella concorda totalmente que os cursos de Letras no Brasil, de maneira geral, não formam professores de inglês para atuarem com crianças, concorda totalmente que existe uma lacuna ou insuficiência na formação de professores nos Cursos de Letras para a área de ensino de inglês para crianças e concorda totalmente que o curso de Letras em que se formou, de forma geral, não forma professores de inglês para atuarem com crianças.