

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO INICIAL E DESAFIOS

BARBARA FERNANDES CORREA

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Santa Catarina, Brasil.

ROSANA MARA KOERNER

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Santa Catarina, Brasil.

RESUMO: Este estudo qualitativo, realizado entre 2023 e 2024 com professores de Língua Inglesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma cidade de Santa Catarina, investigou suas percepções sobre a formação inicial e os desafios da prática docente. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com quatro professores, com diferentes tempos de experiência. Os resultados indicam que a formação em Letras não prepara adequadamente para a atuação nos Anos Iniciais, gerando sentimentos de frustração e solidão. A experiência prática modifica a percepção sobre a formação recebida, evidenciando uma dicotomia entre formação e atuação. Conclui-se que a formação inicial é fundamental para a construção da identidade e da autoconfiança docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa. Formação de Professores. Ensino Fundamental Anos Iniciais. Condições de Trabalho.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Inglesa no Brasil está atrelado a interesses políticos e comerciais desde os primórdios de sua introdução no contexto educacional brasileiro. Mais do que uma oportunidade de expandir o repertório cultural dos seus estudantes, a Língua Inglesa apresenta-se como uma necessidade para a sobrevivência de um indivíduo em uma sociedade cujo foco está em um mercado de trabalho globalizado dominado pelo imperialismo norte-americano. Além disso, a circulação de tecnologias, disseminação de bens culturais e predominância de corporações multinacionais torna a Língua Inglesa um diferencial, e uma vantagem para indivíduos que passam a ter acesso a todo esse repertório (Tonelli; Ávila, 2020; Pardo, 2019).

Esse contexto contribui para a percepção social de que o ensino do inglês deve ser iniciado o quanto antes, especialmente pelas famílias que buscam garantir vantagens futuras para seus filhos (Winkler; Bailer; Fistarol, 2022). Contudo, essa busca precoce pelo bilinguismo, muitas vezes impulsionada por interesses econômicos, tende a reforçar desigualdades educacionais, sobretudo quando se restringe a contextos privados.

Dentro deste cenário, vale destacar que os professores de Língua Inglesa que atuam com essa faixa etária precisam ter sua formação em Letras, que não os prepara para o ensino de estudantes que estão em processo de consolidação da alfabetização (Ávila; Tonelli, 2018; Colombo; Consolo, 2017), o que afeta diretamente suas práticas pedagógicas e as percepções desses professores acerca de sua formação inicial.

Tendo em mente nosso objetivo, que é compreender os impactos dessa realidade nas percepções desses professores acerca de sua formação e práticas pedagógicas, desenvolvemos o presente estudo que visa responder à questão: 'quais as percepções e desafios que os professores de Língua Inglesa dos Anos Iniciais encontram com relação a sua formação inicial?' através das vozes de professores que atuam nos Anos Iniciais com o ensino de Língua Inglesa.

O artigo está organizado em quatro seções: na primeira, intitulada *O Ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais*, discutiremos os pressupostos teóricos que fundamentaram a análise dos dados, assim como a documentação referente ao ensino da Língua Inglesa no município no qual esta pesquisa ocorreu. Em seguida, apresentamos o *Percurso Metodológico* junto da caracterização dos participantes desta pesquisa. Na seção *A Formação do Professor de Língua Inglesa: percepções e desafios* discutiremos os dados e apresentaremos nossas reflexões acerca de suas implicações e desdobramentos. Por fim, apresentaremos nossas derradeiras reflexões em *Considerações Finais*. O presente artigo é fruto de uma dissertação de Mestrado em Educação desenvolvida em uma universidade comunitária em Santa Catarina.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS

Ainda que os documentos oficiais não tornem obrigatória a inserção de línguas adicionais no Ensino Fundamental Anos Iniciais, pesquisadores como Pardo (2019), Agra e Ifa (2017) e Tonelli e Ávila (2020) defendem a importância de implementar o ensino da Língua Inglesa desde os primeiros anos do Ensino Fundamental como forma de promover equidade e uma formação cidadã. Essa perspectiva é reforçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), que reconhecem o potencial das línguas estrangeiras para ampliar a autopercepção dos estudantes como sujeitos críticos e atuantes. O domínio de uma língua adicional pode ser, portanto, uma ferramenta de inclusão social, especialmente em um mundo marcado pela diversidade semiótica e cultural (Szundy, 2017).

Arelado a essa realidade, urge a necessidade de professores que tenham uma formação específica para atuar com essa faixa etária. Entretanto, segundo a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010), o exercício da docência em Língua Inglesa exige formação em licenciatura em Letras, que não contempla de forma sistemática a atuação nos Anos Iniciais (Colombo; Consolo, 2017; Ávila; Tonelli, 2018).

Ávila e Tonelli (2018) apontam a necessidade de diretrizes pedagógicas claras para o ensino de Língua Inglesa, e de direcionamento para os professores que atuarão com esse segmento. Essa realidade torna-se mais alarmante quando analisamos documentos como o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019), que reconhece o crescimento da presença da Língua Inglesa nos primeiros anos escolares dos estudantes, porém, não oferecem orientações metodológicas concretas para o trabalho docente.

Essa realidade se agrava quando se considera que os alunos dos Anos Iniciais possuem características cognitivas e linguísticas muito distintas daqueles dos Anos Finais, sobretudo no que tange à apropriação da língua materna e ao processo de leitura

e escrita. Como destaca Tardif (2014) e Santos (2005, 2009), cada etapa do desenvolvimento infantil demanda abordagens pedagógicas específicas, às quais o professor deve estar atento para promover uma aprendizagem significativa.

Dado esse cenário, acreditamos ser necessário refletir acerca da formação desses professores e da sua percepção sobre sua formação, afinal, essas experiências, especialmente no início de sua carreira, são essenciais na consolidação dos saberes desse professor e na construção de sua identidade como professor de Língua Inglesa dos Anos Iniciais. Segundo Paula (2010, p. 11):

[...] entendemos que o professor constrói ou reconstrói sua identidade profissional ao interagir com as pessoas a sua volta, ao reiterar concepções pessoais e sociais sobre si próprio e sobre sua profissão, ao negociar e renegociar sua identidade pessoal-profissional, enfim, fazendo com que ela esteja em um processo de constante desenvolvimento.

Logo, vemos que a construção dessa identidade está intimamente ligada às experiências e interações que permeiam a vida profissional dos professores, especialmente nos anos iniciais de sua carreira. Tardif (2014, p. 86) afirma que

o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior.

Percebe-se, portanto, que não somente a formação inicial desempenha um importante papel na construção do repertório epistemológico desse professor, mas ela também influencia diretamente a maneira como esse sujeito interpreta a realidade que encontra ao iniciar sua vida docente. Consequentemente, é a partir dessa dicotomia entre a formação acadêmica e a prática que surge a percepção desses professores acerca de sua formação inicial, e é nesta interação que buscamos nossas respostas (Tardif, 2014; Paula, 2010; Cruz, 2021).

Vale ressaltar que, embora a formação em Letras - Inglês prepare os professores para o ensino da Língua Inglesa, ela não é voltada para o ensino a estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, e embora trate-se da mesma disciplina, diferentes segmentos da educação exigem saberes específicos dos professores, como afirma Tardif (2014, p. 92):

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

Logo, essas mudanças apresentam desafios que influenciam não somente a percepção desses professores com relação a sua formação inicial, mas também na construção da sua identidade como professor, que, como visto anteriormente, está ligada as interações com os alunos, com o meio, e com os colegas.

Tendo aqui indicado as bases teóricas para o nosso estudo, discutiremos na seção seguinte os procedimentos metodológicos adotados para a geração de dados, e apresentaremos os professores que participaram desta pesquisa. Em seguida, discutiremos os dados coletados à luz de autores que também investigam a questão do ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais. Por fim, nas Considerações Finais, retomaremos os principais achados e as implicações desta pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo compreender a percepção de professores de Língua Inglesa que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais sobre sua formação inicial. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a valorização das experiências e sentidos atribuídos pelos participantes às suas ações (Gatti; André, 2010), bem como reconhecer o papel da subjetividade no processo investigativo. Como destacam Agra e Ifa (2017), na pesquisa qualitativa, o processo investigativo e os participantes constituem o centro da produção de conhecimento.

A geração de dados ocorreu em duas etapas: inicialmente, foi aplicado um questionário online (via *Google Formulários*), que buscou traçar um panorama das experiências, desafios e contextos de atuação dos professores de Língua Inglesa nos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino. O instrumento combinou perguntas fechadas e abertas, de modo a permitir maior liberdade de expressão por parte dos respondentes, em sintonia com os princípios do *survey* qualitativo (Fonseca, 2002). Apesar das dificuldades de adesão - especialmente em função da sobrecarga informacional enfrentada pelos docentes -, foram obtidas 18 respostas, que forneceram subsídios importantes para a etapa seguinte da pesquisa.

Com base nessas respostas, foram selecionados os participantes das entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma individual via Plataforma *Teams*, no mês de julho de 2024. O critério de seleção considerou o tempo de experiência docente, com o intuito de observar possíveis diferenças entre profissionais mais experientes e iniciantes quanto à construção de saberes (Tardif, 2014) e à sua percepção acerca de sua formação inicial. Todos os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética. Sob o parecer n.º74355523.9.0000.5366.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas de modo a aproximar-se da análise de conteúdo, conforme Severino (2013) e Franco (2005), e sempre levando em conta a disponibilidade e conforto dos participantes (Gatti, 2019). Buscou-se, assim, ir além do dito: interpretar sentidos, silêncios e ausências.

Dessa forma, as entrevistas apresentaram uma oportunidade de compreender não apenas as percepções dos participantes, mas também as vozes que constituem seus discursos e fundamentam suas percepções da realidade que vivenciam, o que nos mostra de maneira mais clara os embasamentos que fundamentaram a formação desses professores.

Os professores que participaram desta pesquisa foram nomeados de acordo com a ordem de resposta do seu questionário, por exemplo: Professor 1, Professor 2 e

etc., com exceção dos professores que concederam uma entrevista, que receberam um nome fictício a fim de facilitar a análise de dados.

Todos os professores foram identificados com pronomes masculinos a fim de proteger suas identidades, e palavras que pudessem sugerir o contrário foram alteradas de modo a manter o anonimato. Nenhuma dessas alterações interferiu na análise ou descaracterizou a fala dos professores.

A seguir, apresentamos uma tabela com os professores que concederam uma entrevista a fim de auxiliar na compreensão dos dados que serão discutidos na seção seguinte (Tabela 1). Na coluna *Tempo de Atuação*, o tempo foi relatado pelos professores tendo como referência o ano de 2024, data em que o questionário foi aplicado.

Tabela 1- Participantes das Entrevistas

Respondente	Graduação	Especialização	Atuação	Tempo de atuação
João	Letras	Lato sensu	3º, 4º e 5º ano	14 anos
Carlos	Letras	Lato sensu	3º, 4º e 5º ano	8 anos
Lucas	Letras	Lato sensu	5º ano	34 anos
Arthur	Educação Física e Letras	Nenhuma	3º, 4º e 5º ano	6 anos

Fonte: Autoras, 2025.

Embora o professor Arthur (2024) tenha respondido que atua há seis anos na área da educação, em entrevista ele alegou que iniciou seu trabalho docente com o ensino de Língua Inglesa há um ano, pouco tempo depois de ter finalizado sua segunda graduação, em Letras – Língua Inglesa.

Encerrado o percurso metodológico que guiou esta pesquisa, passamos agora à análise dos dados gerados a partir dos questionários e das entrevistas com os professores participantes. Os relatos que emergem dessas conversas nos convidam a refletir acerca da importância da formação inicial na constituição profissional desses docentes e na construção da sua identidade como professores de Língua Inglesa.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES E DESAFIOS

A formação docente exerce papel fundamental na constituição das concepções de aprendizagem dos professores, influenciando diretamente os saberes que serão mobilizados ao longo da trajetória profissional (Tardif, 2014). Ao compreendermos a linguagem como uma prática social, torna-se ainda mais evidente o papel do professor como mediador dessas práticas em sala de aula. Nesse sentido, como afirmam Santos e Tonelli (2022), o professor de Língua Adicional para Crianças (LAC) não apenas ensina outra língua - tarefa que por si só já é desafiadora - mas também contribui para que seus alunos construam sua própria linguagem, inserindo-se em práticas comunicativas significativas.

Diante disso, parece imprescindível refletir sobre como esses professores percebem sua formação inicial e de que maneira essa formação dialoga (ou não) com

sua prática cotidiana ao atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao serem questionados sobre suas trajetórias formativas, a maioria dos participantes afirmou ser licenciada em Letras. No entanto, duas respostas destoaram desse padrão e chamaram a atenção pela especificidade das formações: um deles declarou ser licenciado em Ciências Biológicas, com pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Psicanálise Clínica, enquanto o outro relatou formação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, além de ter cursado Metodologia de Língua Estrangeira (Inglês) e Língua Portuguesa. Ambos atuam (ou atuaram) também com outras etapas da educação básica, como os Anos Finais e a Educação Infantil, o que pode indicar percursos profissionais diversos e, por vezes, não planejados especificamente para o ensino de Língua Inglesa nos Anos Iniciais.

Essas trajetórias formativas tão distintas evidenciam um cenário heterogêneo, marcado não apenas por percursos variados, mas também por diferentes níveis de preparo específico para o trabalho com o ensino da Língua Inglesa nos Anos Iniciais. Ainda que a maioria possua formação em Letras, vale lembrar que, como discutido anteriormente, essa formação é tradicionalmente voltada ao trabalho com os Anos Finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio (Galvão; Kawachi-Furlan, 2019; Ávila; Tonelli, 2018). Assim, mesmo os professores com formação considerada adequada pelas diretrizes legais, muitas vezes não se sentem suficientemente preparados para atuar com crianças, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização e à mediação de práticas de leitura e escrita, como podemos ver nos excertos abaixo:

A Teoria não foi o que me ajudou a dar aula, quer dizer, me ajudou a ter confiança para saber que estou falando, né? Mas a gente sabe que no dia a dia é diferente, justamente porque a faculdade prepara para o teu conteúdo, porque você vai dar aula, né? (João, 2024)

O que eu vejo assim, né, o pessoal que sai formado de Letras, tudo, ainda não sai com todo o conhecimento que precisaria ter, né? Infelizmente. E é o dia a dia que vai te levar ao como você vai chegar no teu aluno, através das estratégias de leitura. É fundamental. Você tem que tornar a leitura prazerosa para o teu aluno e não um sacrifício, né? (Lucas, 2024)

Além da formação inicial, muitos professores relataram que, ao longo do tempo, precisaram 'aprender fazendo', seja por meio da troca com colegas mais experientes, da busca por formações continuadas, ou da adaptação de recursos didáticos pensados originalmente para outras faixas etárias. Esses relatos apontam para uma lacuna formativa que tem sido preenchida, em grande parte, pelo esforço individual dos professores e por suas experiências acumuladas em sala de aula - o que remete aos saberes experienciais descritos por Tardif (2014).

Em sua pesquisa - que também discutiu as percepções dos professores de Língua Inglesa acerca de sua formação, Fuerst e Koerner (2021) encontraram um cenário semelhante, no qual os professores relataram a necessidade de formações e diretrizes que guiassem seus planejamentos para o ensino do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Todavia, o presente estudo busca focar na percepção dos professores acerca de sua formação inicial, e no impacto dos anos de docência nessa percepção. Ao escolhermos professores que atuam há anos na educação e professores que iniciaram sua carreira recentemente, trazemos luz ao impacto dos saberes adquiridos no exercício de sua profissão em suas percepções acerca de sua formação inicial. A aproximação, ou afastamento, dessa formação inicial impacta na maneira como esses professores reconhecem suas potencialidades e percebem suas insuficiências em relação ao ensino de Língua Inglesa para estudantes dos Anos Iniciais.

Essa falta de preparo específico também se reflete na insegurança de alguns participantes ao falar sobre suas estratégias de ensino e sobre como lidam com seus alunos mais novos, o que fica muito evidente na fala do professor Lucas (2024):

Porque a teoria é bonita, né? A prática é outra... Assim, a gente se sente perdido, eu mesmo, todos esses anos na sala de aula, eu me sinto perdido (Lucas, 2024).

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

É, até que, pra essa transição do inglês, eu não tive esse problema pelo fato de eu já trabalhar com os primeiros anos em Educação Física, que ainda são mais novos ainda, né, eles têm seis anos. Então, eu já estava acostumado meio que aquele perfil. Então, quando eu caí ali no terceiro ao quinto, o choque foi bem menor, por eu já tá envolvido ali, já tá acostumado (Arthur, 2024).

Percebemos, ao comparar os relatos do professor Arthur (2024) com os outros professores, que uma formação inicial voltada para o ensino de estudantes dos Anos Iniciais é essencial para uma percepção mais positiva acerca de sua formação e até mesmo das suas experiências na docência.

Embora esse professor tenha admitido que o trabalho com a escrita e a leitura sejam desafiadores com alunos dos Anos Iniciais, ele não relatou – como os outros professores – que a parte comportamental tenha sido um choque para ele. Isso mostra que mais do que preparar os professores para o ensino da disciplina e o desenvolvimento de estratégias efetivas, compreender o desenvolvimento dos estudantes e a faixa etária na qual se encontram também é muito importante para o fazer pedagógico e a adaptação desses professores à sua vida docente (Santos, 2005, 2009).

Evidenciando a necessidade de compreender o nível de desenvolvimento desses estudantes e seu impacto na percepção dos professores, trazemos aqui o relato do professor João acerca de sua experiência inicial com os Anos Iniciais:

É, foi bem difícil, não tinha controle de turma, nem nada, né? Porque a faculdade acaba ficando em teoria, né? Porque eu percebi que a

prática lá no dia a dia é bem diferente. Eu fui aprendendo sozinho, para ser bem sincero (João, 2024).

Dentre os diversos desafios relatados pelos professores no ensino dos Anos Iniciais, alguns dizem respeito às estratégias de ensino e ao manejo de turma nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As falas indicam que a ausência de suporte teórico específico para o trabalho com estudantes em fase de alfabetização compromete a elaboração de práticas pedagógicas adequadas a essa faixa etária. Essa lacuna na formação inicial evidencia um cenário em que o professor pode ver-se forçado a criar estratégias com as quais ele pode não se sentir confiante pois não tem um forte suporte teórico embasando-o.

Mayer (2020) aponta a ludicidade como um aspecto valorizado por professoras que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, destacando que essa valorização está frequentemente associada à ausência de formação específica para o ensino a crianças. Nesse contexto, a crença de que 'aprende-se brincando' emerge como uma estratégia possível para professores que não tiveram acesso a discussões voltadas ao ensino de Língua Inglesa na infância, funcionando como uma tentativa de preencher as lacunas formativas com práticas mais intuitivas e sensíveis ao desenvolvimento infantil.

Percebemos também que essa lacuna gera uma percepção de solidão e desamparo nesses professores, como evidenciado pelo professor João (2024) ao afirmar que *"Eu fui aprendendo sozinho, para ser bem sincero"* ao descrever seu processo formativo no que tange o ensino de Língua Inglesa aos Anos Iniciais. Outros professores apresentaram relatos semelhantes ao descrever seu processo formativo. A maioria afirmou que aprendeu a lidar com esse segmento precisamente ao interagir com as crianças, e que assim foram descobrindo suas características de aprendizado e observando quais estratégias eram efetivas e quais adaptações não seriam frutíferas com aquela faixa etária.

Acreditamos ser importante retomar aqui o que afirmou Tardif (2014) em trecho supracitado sobre a importância dos primeiros anos de atuação desses professores em sua percepção acerca de sua formação inicial e na consolidação dos saberes adquiridos em sua formação. Ora, é compreensível que ao ingressar em um segmento para o qual esse professor não teve um forte suporte epistemológico ele julgará sua formação universitária como insuficiente - percepção evidenciada nos relatos dos participantes desta pesquisa.

Essas lacunas formativas contribuem para a percepção de desamparo que permeia os relatos desses professores, que torna-se ainda mais latente devido à junção da ausência de materiais didáticos adequados à faixa etária, à carência de documentos oficiais que orientem o trabalho com a língua adicional para crianças e uma formação inicial que provenha os saberes necessários para que esse professor possa adentrar uma sala de aula com estudantes dos Anos Iniciais e sentir-se confiante e seguro de suas práticas e de sua base epistemológica.

Além disso, ao refletir sobre a constituição de identidade dos professores, Cruz (2021) versa acerca do que ele identifica como uma 'crise de identidade' gerada pela dicotomia entre a formação dos professores e a realidade encontrada em sua vida profissional. Segundo o autor:

no caso do profissional de educação, as crises de identidade podem surgir por fatores diversificados: quando se percebe que toda a teoria estudada em sua formação não é suficiente para guiar a sua prática; quando conhece a realidade escolar, em especial a pública; quando não se alcança o respeito desejado dos discentes; a má valorização econômica e, em alguns casos, a social; longas jornadas de trabalho que se expandem ao lar; problemas pessoais que interferem na atuação profissional; dentre outros (Cruz, 2021, n.p.).

Dentre as disparidades elencadas acima, percebemos que muitas delas podem ser encontradas nos relatos dos professores que participaram desta pesquisa, com principal ênfase para as diferenças entre a formação e a realidade encontrada por eles e que afetam diretamente as suas percepções acerca de sua formação e das suas práticas pedagógicas.

Além disso, a existência dessa lacuna faz com que os professores precisem buscar formações e especializações de maneira autônoma, o que ficou evidente quando analisamos o número de professores que responderam ao questionário e alegaram ter alguma especialização *stricto* ou *lato sensu*.

Ao responderem o questionário, treze professores afirmaram possuir pelo menos uma especialização *lato sensu* e um afirmou possuir mestrado. Dentre os professores que alegaram não possuir uma especialização, observamos que se trata de profissionais que atuam na área há menos de seis anos. Podemos, portanto, inferir que talvez tenham concluído sua formação inicial recentemente – como é o caso do professor Arthur (2024) – e, por isso, ainda estejam descobrindo os meandros de sua carreira docente. A análise dos dados revela que um número expressivo de professores da Rede Municipal de Ensino possui especialização, o que indica o investimento contínuo na formação profissional, em consonância com o que preconizam diversos autores sobre a importância da formação docente (Fuerst; Koerner, 2021; Mayer, 2020; Rabello, 2018). Tanto nas respostas ao questionário quanto nas entrevistas, foi recorrente a valorização das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Todo mês é ofertada pelo Município a qual sou professora efetiva desde 2010 (Professor 2, 2024, no questionário).

O que agora tá inovando e tá muito bom, nós temos formação uma vez por mês em inglês pelo município. E nessa formação, a gente tá aprendendo muita coisa pela leitura, como atingir o aluno. Então, agora, eu estou me sentindo realmente capacitada para enfrentar uma situação dessa. E são formações mensais, né? Assim, tudo que você possa imaginar. Leitura, como fazer um livrinho com eles, como interpretar. Tá tendo, tá sendo muito proveitoso. (Lucas, 2024).

As falas dos professores evidenciam o impacto positivo das formações continuadas em suas práticas pedagógicas e no fortalecimento de sua autoconfiança diante de um contexto para o qual a formação inicial não ofereceu subsídios suficientes. Isso é particularmente evidente na fala de Lucas (2024, grifo nosso), ao afirmar: *“então, agora, eu estou me sentindo **realmente** capacitado [...]”*. O uso enfático de “realmente”

sugere que, embora atue no ensino de Língua Inglesa há 34 anos, o professor só recentemente passou a sentir-se preparado para trabalhar com turmas dos Anos Iniciais.

Esse cenário corrobora a análise de Tardif (2014), segundo a qual a docência, mesmo quando relacionada à mesma disciplina, assume características distintas conforme a faixa etária dos alunos. Além disso, reforça a argumentação de Vilkevicius e Braweman-Albini (2020), que defendem a necessidade de uma formação específica para o ensino de Língua Inglesa para crianças (LIC), dada a complexidade e as particularidades desse contexto educacional.

Por fim, destaca-se que o fortalecimento da confiança desses profissionais é fundamental para a constituição de sua identidade docente nos Anos Iniciais, para o empoderamento de suas práticas e para a construção de uma autoimagem positiva em relação ao exercício da profissão.

CONCLUSÕES FINAIS

Os dados aqui analisados buscaram responder a nossa pergunta sobre 'quais as percepções e desafios que os professores de Língua Inglesa dos Anos Iniciais encontram com relação a sua formação inicial?'. Esse questionamento nos levou a refletir acerca de sua formação e atuação. Percebemos que emergiu de suas vozes um sentimento comum entre os professores de Língua Inglesa que atuam nos Anos Iniciais: a percepção de que sua formação inicial foi insuficiente para lidar com os desafios encontrados em sala de aula. Esse sentimento se torna ainda mais evidente quando comparamos os relatos de professores formados em Letras com o do professor que tem formação em Educação Física, área que contempla em sua grade uma preparação voltada para o trabalho com crianças. A familiaridade com o universo infantil, nesse caso, ofereceu a esse profissional maior segurança ao atuar com estudantes em processo de alfabetização no que tange à questão comportamental e de manejo de sala de aula.

Com exceção daqueles que tiveram alguma formação em áreas como a Pedagogia ou Psicopedagogia, os professores formados em Letras demonstraram frustração com sua formação inicial, sentindo-se despreparados para lidar com as demandas específicas da docência com crianças. Essa percepção revela uma lacuna real: a formação exigida para atuação nos Anos Iniciais não contempla suficientemente os saberes necessários para trabalhar com estudantes que ainda estão construindo sua leitura e escrita na língua materna, muito menos para mediar o ensino de uma língua estrangeira nesse mesmo contexto.

A escuta atenta aos relatos dos professores desta pesquisa reforça a urgência de uma formação inicial que vá além de uma abordagem superficial do ensino de Língua Inglesa para crianças. Uma disciplina isolada ou um semestre introdutório não são suficientes para preparar o professor para as complexidades da prática pedagógica nos Anos Iniciais. É necessário investir em uma formação sólida, que reconheça a especificidade do trabalho com essa faixa etária e valorize a identidade docente dos professores de inglês que atuam nesse segmento.

Acreditamos que o fortalecimento desses profissionais deve passar tanto por uma base teórica consistente quanto por vivências práticas significativas, capazes de

CORREA, B. F.; KOERNER, R. M.

promover não apenas o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também a autoconfiança necessária para que se sintam preparados e legitimados em sua atuação. Reconhecer essas necessidades formativas e dar voz aos professores que estão na ponta do processo educativo é um passo essencial para avançarmos rumo a uma educação mais sensível, equitativa e coerente com as realidades escolares.

Artigo recebido em: 05/05/2025

Aprovado para publicação em: 05/08/2025

ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' PERCEPTIONS IN THE EARLY YEARS OF SCHOOLING: INITIAL TEACHER EDUCATION AND CHALLENGES

ABSTRACT: This qualitative study, conducted between 2023 and 2024 with English teachers from the early years of elementary education in a city in Santa Catarina, investigated their perceptions regarding initial teacher education and the challenges of classroom practice. Questionnaires were applied and interviews were conducted with four teachers, with varying levels of experience. The results indicate that language degrees do not adequately prepare teachers for working in the early years, leading to feelings of frustration and isolation. Teaching experience reshapes their perception of their academic preparation, highlighting a gap between training and practice. It is concluded that initial teacher education is essential for building professional identity and confidence.

KEYWORDS: English Language Teaching. Teacher Education. Early Years of Elementary School. Working Conditions.

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LENGUA INGLESA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: FORMACIÓN INICIAL Y DESAFÍOS

RESUMEN: Este estudio cualitativo, realizado entre 2023 y 2024 con profesores de inglés de los primeros años de la educación primaria en una ciudad de Santa Catarina, investigó sus percepciones sobre la formación inicial docente y los desafíos de la práctica en el aula. Se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevistas con cuatro docentes con diferentes niveles de experiencia. Los resultados indican que la formación en Letras no prepara adecuadamente para la actuación en los primeros años, lo que genera sentimientos de frustración y soledad. La experiencia práctica modifica la percepción sobre la formación recibida, evidenciando una dicotomía entre formación y práctica. Se concluye que la formación inicial es fundamental para la construcción de la identidad profesional y la autoconfianza docente.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del idioma inglés. Formación docente. Educación primaria (primeros años). Condiciones de trabajo.

REFERÊNCIAS

AGRA, C. B.; IFA, S. A introdução da Língua Inglesa no EFI público à luz dos multiletramentos: possibilidades e reflexões. /n: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. de (org.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 63–93.

ÁVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 111–122, 2018. DOI: 10.5380/rvx.v13i2.55588. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55588>. Acesso em: 22 abr. 2025.

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

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

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. Ensino de inglês como língua estrangeira para crianças: a qualidade do insumo oral. /n: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. de (org.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 207–223.

CRUZ, C. J. da. Um estudo sobre a construção da identidade docente. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.110182. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/110182>. Acesso em: 21 abr. 2025.

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

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FUERST, C. M.; KOERNER, R. M. Percepções de professores sobre o ensino da língua inglesa em uma cidade de pequeno porte do Estado de Santa Catarina. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 969–984, 2021. DOI: 10.5216/ia.v45i3.64424. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64424>. Acesso em: 2 maio 2025.

GALVÃO, A. S. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil: considerações sobre multiletramentos e formação docente. **PERcursos**

CORREA, B. F.; KOERNER, R. M.

Linguísticos, Vitória, v. 9, n. 23, p. 148–165, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27922>. Acesso em: 1 maio 2025.

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

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

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

PAULA, L. G. de. O processo de construção da identidade do professor. **Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, Inhumas, v. 2, n. 1, p. 7–16, mar. 2010. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2818/1785>. Acesso em: 22 abr. 2025.

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

RABELLO, L. R. G. O professor de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: perfil, percepções e práticas. **Educação: Teoria e Prática**, [S. /], v. 28, n. 59, p. 623–642, 2018. DOI: 10.18675/1981-8106.vol28.n59.p623-642. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12371>. Acesso em: 22 abr. 2025.

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

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

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

SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. **Revista Polifonia**, v. 28, n. 52, p. 233–259, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718>. Acesso em: 08 mar. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

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

TONELLI, J. R. A.; ÁVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 243–266, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/73340/41884> .. Acesso em: 22 abr. 2025.

VILKEVICIUS, B. D. S.; BRAWERMAN-ALBINI, A. A visão de professores de língua inglesa no ensino fundamental I sobre sua formação inicial. **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 173–200, 2020. DOI: 10.5380/rvx.v15i3.69485. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69485>. Acesso em: 4 maio. 2025.

WINKLER, A. P. S.; BAILER, C.; FISTAROL, C. F. da S. Quanto mais contato com a língua inglesa, maior será a aprendizagem: percepções de professores de língua inglesa acerca da sua formação e do ensino no Projeto Plures na rede pública municipal de ensino de Blumenau. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 8, n. 00, p. e022048, 2022. DOI: 10.29051/el.v8i00.16087. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/16087>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BARBARA FERNANDES CORREA: Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade da Região de Joinville (Univille). Graduada em Letras - Português e Inglês pela Univille. Atualmente é professora da Fundação Educacional da Região de Joinville (FURJ). Membro do Grupo de Pesquisa Leituras e Escritas em Práticas Educativas (LEPED/Univille), Joinville, Santa Catarina.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7453-4027>
E-mail: barbara_f.correa@hotmail.com

ROSANA MARA KOERNER: Possui graduação em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino (1983), graduação em Letras pela Universidade da Região de Joinville (1987), mestrado (1999) e doutorado (2003) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. É professora nos cursos de Letras, de Pedagogia, no Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Pesquisadora membro do Grupo de Estudos Leituras e Escritas em Práticas Educativas (LEPED/Univille), Joinville, Santa Catarina.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6117-7537>

CORREA, B. F.; KOERNER, R. M.

E-mail: rosanamarakoerner@gmail.com

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto
(*Open Archives Initiative - OAI*).