

Perfil dos professores de Língua Inglesa da pré-escola na rede municipal de Xaxim/SC

RESUMO

Neste artigo apresentaremos os resultados de uma pesquisa que investigou o perfil dos professores de Língua Inglesa, atuantes na Pré-escola na rede municipal de Xaxim/SC. Como referencial teórico, compreenderam-se a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) e O Panorama do Ensino da Língua Inglesa na Educação Pública Brasileira (BRITISH COUNCIL, 2015; 2019). Os dados foram coletados por meio de um questionário, composto de perguntas abertas e fechadas, enviado aos professores, de modo que a pesquisa se configura de natureza qualitativo-interpretativa e de cunho etnográfico. Os resultados da análise mostram que os professores são jovens tanto na idade quanto na carreira, todos com licenciatura em Língua Inglesa e a maioria com titulação de Especialista. Mostram, também, a baixa rotatividade de professores no contexto pesquisado e a necessidade de formação complementar e continuada para a atuação no ensino de língua inglesa com o público infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil Docente. Pré-escola. Língua Inglesa.

Alâna Capitano

Alana.capitania@estudante.uffs.edu.br

Universidade Federal da Fronteira Sul,
Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

Saionara Greggio

Saionara.greggio@ifsc.edu.br

Instituto Federal de Santa Catarina,
Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde dezembro de 2017, determina a obrigatoriedade da Língua Inglesa, na matriz curricular do Ensino Fundamental II, a partir do sexto ano (BRASIL, 2017). No entanto, uma prática que já existia antes da promulgação da BNCC, nas escolas da rede privada e que vem ocorrendo cada vez com mais frequência nas escolas públicas, é a inserção da Língua Inglesa na etapa da pré-escola, na faixa etária dos 4-5 anos, e no Ensino Fundamental I, período que compreende os cinco primeiros anos da educação básica.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a educação básica deve ter uma visão integral dos estudantes, independentemente de sua idade, promovendo uma educação acolhedora, que desenvolva o estudante de maneira plena, nas suas singularidades e diversidades, garantindo o seu direito de aprendizagem. Para isso, o documento afirma que o conceito de educação integral compreende a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 15).

Contudo, em razão de a oferta da Língua Inglesa, nos anos iniciais da escolarização, não ser obrigatória, os cursos de formação inicial de professores nessa área, na maioria das vezes, não contemplam o ensino da língua inglesa na pré-escola ou nos anos iniciais, ou seja, o ensino da língua para crianças, ficando por conta de cada professor a busca por essa formação.

A presente pesquisa surge, portanto, desta realidade que, por um lado, tem ampliado enormemente o campo e possibilidades de atuação dos professores de língua inglesa. Por outro, tem levado um número cada vez maior de professores sem experiência de ensino para crianças às salas de aula. Interessou-nos investigar, especificamente, o perfil dos professores de inglês, atuantes na pré-escola na rede municipal de educação de Xaxim-SC.

Na sequência deste artigo, apresentaremos um breve embasamento teórico, a metodologia, os resultados e discussão e as considerações finais.

1. A LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE E O PAPEL DO PROFESSOR

Compreendemos que a educação infantil, como parte integrante da educação básica, busca o desenvolvimento do estudante de maneira integral, por meio de seu percurso formativo (SANTA CATARINA, 2014), o qual não se finda nas diferentes etapas da educação básica, mas sim, vai se reconstruindo, se transformando e desenvolvendo plenamente o sujeito. A educação integral, nesse sentido, promove a emancipação, a cidadania “e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 12).

Mais do que isso, a educação possibilita, conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (2019), a qualidade de vida, o desenvolvimento da sensibilidade, da racionalidade, da economia, da sustentabilidade social e do bem-estar social. A

Língua Inglesa, nessa perspectiva, amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento pela criança, contribuindo efetivamente para a emancipação, para a cidadania e para a liberdade, alcançada, também, pelo conhecimento de outras línguas.

Em relação à língua inglesa no currículo da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular preconiza o conceito de língua franca, “compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (BRASIL, 2017, p. 486). Ainda, conforme o documento, “o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais.” (BRASIL, 2017, p. 244).

Na perspectiva de Lima, Borghi e Neto (2019), conceber a língua inglesa como língua franca é reconhecê-la como “língua de comunicação internacional, falada não só por nativos, mas por pessoas do mundo todo, com repertórios culturais e linguísticos diversos” (LIMA; BORGHI; NETO, 2019, p. 19), o que permite trabalhar com o estudante a língua em práticas interculturais, as quais promovem o reconhecimento e o respeito às diferenças. Tais constatações também estão compreendidas na Educação Infantil, visto que essa etapa faz parte da educação básica, a qual é constituída por três etapas que não se findam em si mesmas, mas em um contínuo que colabora para o percurso formativo do estudante.

Concordamos, assim, com Merlo (2018) que muito mais do que por “razões cognitivas e biológicas, como querem popularizar as editoras de material didático e os cursos de idiomas” (MERLO, 2018, p. 94), a Língua Inglesa na educação infantil tem um papel importante “por motivos sociais e educacionais” (ibid.). O ensino-aprendizagem da Língua Inglesa busca, no entendimento dessa autora, “a sensibilização linguística e transformações nas relações sociais das crianças com o mundo, tanto no presente quanto no futuro” (MERLO, 2018, p. 94), de maneira que seu papel no percurso formativo do estudante deve ser contemplado desde os primeiros anos da educação básica.

Considerar a Educação Infantil como parte da Educação básica coloca a criança e seus conhecimentos como essenciais na formação integral do sujeito, o que, conforme Cypriano e Soares (2019), traz implicações para a proposta pedagógica e para a prática docente nessa etapa de ensino. A organização do ensino da Língua Inglesa precisa considerar os documentos legais e teóricos, e articular-se ao projeto político pedagógico e às dinâmicas da escola, de modo a compor um trabalho colaborativo no cumprimento dos objetivos e direitos de aprendizagem (CYPRIANO; SOARES, 2019). Nesse viés, o ensino dessa língua, conforme os autores, “valoriza as interações e as brincadeiras e [...] reconhece a criança como sujeito capaz de participar, de fazer proposições, de questionar, de criar” (CYPRIANO; SOARES, 2019, p. 51).

Para isso, a língua é compreendida não como uma concepção sistêmica, estrutural e fixa, mas como prática social, como discurso. Conforme Fogaça e Jordão (2007, p. 87), a língua como discurso possibilita compreender o ensino “para além de significados e sentidos pré-existentes, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades”.

Nessa perspectiva, o papel do professor como mediador é essencial. Agra e Ifa (2018, p. 33) afirmam que o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa contribui se o professor, como mediador, propõe reflexão, questionamento, problematização dos discursos que circulam no mundo a fim de propiciar o posicionamento crítico, independentemente da faixa etária dos estudantes envolvidos. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa pode ampliar a “visão do aluno sobre o mundo, propiciando espaços para promover a conscientização de como ele enxerga a si mesmo e a sua cultura e como se posiciona acerca das culturas dos outros” (AGRA; IFA, 2018, p 33-34), tendo, o professor, papel primordial de mediar a relação dos estudantes com o conhecimento, pela linguagem.

O conceito de professor, como mediador do processo de aprendizagem no contexto escolar, advém dos estudos de Vygotsky (1978; 2007; 2010) que postulam que as funções psicológicas superiores, como memória voluntária, atenção voluntária, resolução lógica de problemas, planejamento, avaliação e aprendizagem voluntária originam-se e desenvolvem-se, primeiramente, no domínio social (ou interpsicológico), ou seja, na interação entre os indivíduos, para, posteriormente, serem transferidos para o plano mental (cognitivo ou intrapsicológico).

Em sua teoria, Vygotsky (1978; 2007; 2010) também sustenta que os planos interpsicológico e intrapsicológico estão inter-relacionados pela linguagem, que é o meio primário e mais poderoso de interação social no domínio interpsicológico, e o meio do pensamento no plano intrapsicológico. A transposição do domínio social para o plano cognitivo ocorre ao longo da vida do indivíduo, dentro do que Vygotsky nomeou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky (2007, p. 97):

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (2007, p. 97)

Na instituição escolar, o adulto que orienta a criança é o professor, atuando, portanto, como mediador no processo de aprendizagem do estudante. Considera-se, então, conforme argumenta Oliveira (1993), que “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (OLIVEIRA, 1993, p. 62).

Considerando a relevância do professor como mediador da aprendizagem no contexto escolar, Tonelli e Cristovão (2010) chamam a atenção para a necessidade de qualificação do professor de Língua Inglesa da educação infantil para atuar numa perspectiva que visa ao desenvolvimento cognitivo, identitário, sociocultural e interacional dos estudantes. Para essas autoras, a atuação docente deve estar voltada para a formação de cidadãos e para a inclusão, dimensões essas “que são dialeticamente relacionadas umas com as outras, podem ser definidas como um conjunto de conhecimentos e de aspectos diversos atravessados pela ética e intencionalidade” (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010, p. 67). Além disso, as autoras

apresentam as múltiplas dimensões que contribuem para a constituição do sujeito professor, sendo elas: técnica ou técnico-científica, avaliativa, crítico-reflexiva, estética e cultural, ética e política, da formação continuada, do trabalho coletivo e dos saberes para ensinar.

A dimensão técnica ou técnico-científica, conforme Tonelli e Cristovão (2010), diz respeito aos conhecimentos técnico-científicos da área de atuação do professor, como o domínio do uso da língua, articulados às práticas de ensino que promovam o ensino-aprendizagem. A dimensão avaliativa relaciona-se aos conhecimentos da prática pedagógica, ou seja, os conhecimentos teóricos utilizados em seu exercício profissional e o contexto de trabalho docente. Quanto à dimensão crítico-reflexiva, considera-se a capacidade de o professor refletir sobre seus processos cognitivos e (auto)regulá-los. A dimensão estética e cultural envolve as experiências estéticas e culturais que permitam compreender a constituição da identidade e da diversidade. A dimensão ética e política tem vínculo com o modo como se compreende a educação. A dimensão da formação continuada abrange a busca pelo constante aperfeiçoamento. A dimensão do trabalho coletivo engloba o trabalho colaborativo com demais colegas de trabalho. Por fim, “a dimensão dos saberes para ensinar diz respeito aos conhecimentos do professor sobre os objetos do processo de ensino/aprendizagem, sobre o uso de recursos didáticos em sala de aula, sobre métodos e abordagens, entre outros” (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010, p. 68).

Tais dimensões indicam que o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na educação infantil é complexo, necessita de um professor com múltiplas características e com um percurso formativo que não se encerra ao concluir a licenciatura. Por isso, (re)pensar o papel do professor, suas características e formas de atuação, coloca a pauta da formação inicial e continuada como central e necessária aos cursos de Letras e às redes de ensino, especialmente na Educação Básica, nas escolas públicas.

2. PANORAMA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

Para compreender o panorama do ensino de Língua Inglesa na educação pública brasileira, buscaram-se os estudos publicados pelo *British Council* (2015; 2019). Esse instituto realizou um levantamento das leis que regem a Educação básica no Brasil, considerando especialmente o ensino da Língua Inglesa, bem como buscou compreender o perfil dos professores de Língua Inglesa que atuam na rede pública, a partir de dados do censo escolar 2013 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2020).

A partir das informações obtidas no senso, o *British Council* realizou “entrevistas e dinâmicas com gestores públicos, professores e coordenadores pedagógicos, com a finalidade de mapear as percepções dos diversos atores sobre o ensino de inglês no Brasil.” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 5). Embora os relatórios do *British Council* (2015) não sejam do presente ano, podemos considerar que no tempo transcorrido desde sua publicação não houve mudanças significativas nos investimentos em Educação em nosso país, portanto tais dados continuam a ser representativos na atualidade.

Os relatórios de pesquisa elaborados pelo *British Council*, publicados nos anos de 2015 e 2019, apontam que o ensino de Língua Inglesa, nos contextos da Educação Básica brasileiros, não ocorre da mesma maneira quando consideradas as etapas de oferta, a carga horária da disciplina e os resultados da aprendizagem dos estudantes (*BRITISH COUNCIL*, 2015; 2019).

O *British Council*, no relatório de 2015 reconhece que o ensino de Língua Inglesa no Brasil é regulamentado por diferentes instâncias que funcionam de modo descentralizado. De um lado, há a esfera federal, a qual funciona por meio da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Por outro lado, têm-se as esferas estaduais e municipais, que possuem suas diretrizes vinculadas às secretarias de Educação dos estados e municípios.

Ainda, conforme a pesquisa divulgada pelo *British Council* em 2015, à época do levantamento de dados que resultaram no relatório, não havia, na esfera federal, lei ou diretriz que estabelecesse a obrigatoriedade da oferta de língua inglesa no Ensino Fundamental, anos finais, e no Ensino Médio. O que a LDB e os PCNs previam era a oferta obrigatória de, pelo menos, uma língua estrangeira, a partir do sétimo ano do Ensino Fundamental, no currículo da educação básica.

Entretanto, após a publicação do relatório do *British Council*, em 2015, teve-se a aprovação e entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a qual estabelece a obrigatoriedade da oferta da Língua Inglesa, a partir do Ensino Fundamental, anos finais (6° ao 9° ano), e no Ensino Médio, porém, ainda é de responsabilidade dos estados e dos municípios a definição da carga horária semanal do componente na matriz curricular. Quanto à língua inglesa na Educação Infantil ou anos iniciais da educação básica, não há menção à inserção de outras línguas, exceto a língua materna, nessas etapas da escolarização.

A autonomia dada aos estados e aos municípios, bem como a abertura que os documentos norteadores da educação básica proporcionam, faz com que o ensino de Língua Inglesa, conforme o relatório do *British Council*, seja “pouco regulamentado no Brasil e sua oferta apresenta pouca padronização” (*BRITISH COUNCIL*, 2015, p. 8), não tendo como implementar um processo de avaliação e mensuração do ensino do inglês em nível nacional, como por exemplo, o IDEB e o SAEB que avaliam o ensino de português e matemática. Para o *British Council* (2015, p. 8), essa heterogeneidade “reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o seu aprendizado”.

Outros problemas encontrados pelos resultados da pesquisa publicada pelo *British Council* (2015), quanto ao ensino da Língua Inglesa em nível público no Brasil, são: ambientes de alta vulnerabilidade social, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita, contratação de professores por meio de contratos precários e a insatisfação salarial. A sobrecarga de trabalho também é um fator preocupante, bem como a formação desse professor que teve de “investir recursos próprios em sua formação e muitos não tiveram acesso à formação específica para a área de inglês.” (*BRITISH COUNCIL*, 2015, p. 14).

Quanto à oferta da Língua Inglesa na região sul do Brasil, a pesquisa destaca que o inglês é a principal língua estrangeira ensinada, dividindo espaço com

espanhol e outras línguas locais. Quanto à carga horária, tanto na rede estadual quanto municipal, prevalece a quantidade de duas aulas semanais.

Na pesquisa, a região Sul se destaca por ter uma melhor disponibilização de recursos. Ao questionar os professores sobre os materiais disponíveis na sala de aula, os resultados foram: Livros didáticos apontados por 73% dos respondentes, projetor de slides 63%, aparelho de som 69%, dicionários 74%, *desktop/notebooks* 51%. Porém, quanto ao acesso de internet, a região Sul tem somente 11% de disponibilidade de internet nas salas de aula das escolas dos professores entrevistados. Além disso, 69% dos professores afirmam utilizar ferramenta própria (computador, *notebook*, celular) para acessar à internet.

Outro dado crucial da pesquisa é que 69% dos professores da região sul do país, ao responderem à questão “Considerando sua realidade atual, quais destas situações você vivencia no seu trabalho como professor de inglês da rede pública?”, apontaram que seus alunos não consideram o aprendizado da Língua Inglesa relevante, sendo essa uma das situações que vivenciam no trabalho como professor dessa língua.

Por fim, os dados do *British Council* (2015) apresentam que os professores “desejam ser ouvidos e integrados na formulação dessas políticas” (p. 24) que envolvem a educação básica e o ensino da Língua Inglesa. Tais políticas incluem o acesso e a oferta de capacitações e recursos didáticos que atinjam os objetivos e necessidades dos professores e estudantes a fim de que a qualidade do ensino-aprendizado da Língua Inglesa realmente tenha avanços e faça sentido para o estudante que não tem interesse ou considera irrelevante aprender.

Um segundo estudo, em nível nacional, solicitado e divulgado pelo *British Council* (2019), mostra que a rede pública brasileira possui 62.250 professores de Língua Inglesa, de acordo com dados do censo escolar de 2017. Dentre esse número 80,1% são mulheres, tendo um maior equilíbrio de gênero no “Rio Grande do Norte, com 58% de docentes mulheres, Amazonas (61%), Roraima (62%) e Sergipe (62%)” (*BRITISH COUNCIL*, 2019, p. 53). Quanto à idade dos professores de Língua Inglesa, a média é de 42 anos, o que indica que muitos irão se aposentar em médio prazo, sendo importante se pensar em “políticas de formação de professores, no sentido de atrair pessoas jovens para atuarem na área” (*BRITISH COUNCIL*, 2019, p. 53). Sobre a cor ou raça, a pesquisa apresenta que 48,9% se declaram branca, e pretos ou pardos 27,1%, dado este que mostra “uma discrepância em relação ao perfil da população brasileira, que é composta por 56,1% de negros” (*BRITISH COUNCIL*, 2019, p. 53).

Quanto aos docentes do Sul do país, os quais são 11.841, 90,7% possuem graduação, sendo 57,7% destes habilitados em Inglês ou Língua Estrangeira. Quanto à pós-graduação, 61,5 % possuem alguma pós-graduação. Tais informações, a pesquisa do *British Council* (2019) buscou do Censo Escolar de 2017.

A partir dos dados publicados pelo *British Council*, em dois diferentes relatórios, em 2015 e 2019, é possível compreender a complexidade e o contexto de inserção que se encontra o trabalho com a Língua Inglesa, de maneira que todos esses aspectos são necessários e importantes para entender o panorama da Língua Inglesa na educação pública brasileira. Nesse sentido, há muito ainda o que avançar na formação de professores, na construção de currículos, na escuta de professores, nos recursos didáticos, enfim, aspectos que precisam ser levados em

consideração no processo de ensino-aprendizagem da língua e que fazem toda a diferença para que se efetive a Língua Inglesa como constituinte do percurso formativo do sujeito estudante.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativa e de cunho etnográfico. A pesquisa etnográfica “estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados”, a fim de documentar, monitorar “os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem” (MATTOS, 2011, p. 51). Nesse sentido, busca-se estudar o significado local do fenômeno, tendo um interesse geral em comparação aos outros modos de ser e fazer, bem como “o interesse no estudo de caso local, de ser bem específico sobre o significado da organização de um grupo particular de pessoas” (MATTOS, 2011, p. 58).

Para a coleta dos dados, foi desenvolvido um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, por meio da ferramenta Google Formulários. O formulário foi encaminhado aos participantes, ao final do primeiro semestre de 2020, em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação de Xaxim/SC, a qual possui acesso a todas as escolas e professores da rede.

Destacamos que, considerando a situação de pandemia da Covid-19, que assolou o mundo a partir de março de 2020, a forma mais adequada e segura para coletar os dados foi o uso e envio de questionários pela internet, que passou a ser uma ferramenta imprescindível a favor da Educação e da Pesquisa Científica durante o período de pandemia.

Para responder ao questionário, o professor deveria estar atuando em 2020, ou ter atuado nos anos de 2017, 2018 ou 2019, no ensino da Língua Inglesa na pré-escola da rede municipal de Xaxim/SC. O município de Xaxim/SC localiza-se na região oeste de Santa Catarina. A cidade possui onze escolas públicas de ensino fundamental, três escolas públicas de ensino médio, nove centros públicos de educação infantil, um centro público de educação de jovens e adultos, e uma casa de cultura. Destas escolas, nove escolas municipais atendem a pré-escola.

Conforme o censo escolar do ano de 2019, o município possuía 697 alunos matriculados na pré-escola, sendo 652 alunos em escolas municipais urbanas e 47 alunos em escolas municipais rurais. Ainda, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2020), em 2018 a rede municipal possuía 66 docentes atuando com esses estudantes no pré-escolar, contabilizando-se os professores de todos os componentes curriculares.

Em relação ao ensino da Língua Inglesa, no estado de Santa Catarina, a rede estadual de educação apenas oferece o ensino de Língua Inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental – anos finais. Já, no município de Xaxim/SC, o ensino de Língua Inglesa é ofertado no currículo a partir da pré-escola, a qual faz parte da Educação Infantil, atendendo crianças a partir de quatro anos de idade, com uma aula semanal de 45 minutos, sendo dobrado o número de aulas a partir dos anos finais do ensino fundamental. Conforme a Secretaria Municipal de Xaxim/SC, atuavam nas escolas públicas da rede municipal em 2020, sete professores de

Língua Inglesa, que atendem as turmas da pré-escola nesse componente curricular, sendo que alguns destes atendiam mais de uma escola. Portanto, havia sete professores de Língua Inglesa que atuavam no ano de 2020 com a pré-escola.

4. RESULTADOS

A partir do questionário da pesquisa foi possível levantar o perfil dos professores em atuação no ensino de Língua Inglesa na pré-escola da rede municipal de Xaxim no período de 2017 a 2020. Como informado anteriormente, o total de sete professores participaram da pesquisa, sendo que cinco deles estavam em atuação na pré-escola em 2020, os quais contabilizam 71,4% do total de professores de Língua Inglesa da pré-escola do ano de 2020 na rede municipal de ensino de Xaxim/SC. Além disso, dos professores que responderam, 42,9% atuaram em 2017 na pré-escola, e 57,1% atuaram em 2018 e também em 2019. Esse dado apresenta uma continuidade de mais de 50% dos mesmos professores atuando na pré-escola, sendo um dado positivo ao se considerar o fato de muitos professores não conseguirem se manter contratados no mesmo nível de ensino ou na mesma rede de ensino, devido a precarização dos contratos temporários de trabalho. Segundo Previtali e Fagiani (2020), entre os anos 2011 e 2019 houve um aumento de 19% dos professores contratados temporariamente no Brasil

Além da educação infantil, 100% dos professores responderam atuar, no ano de 2020, no ensino fundamental - anos iniciais, 42,9% no ensino fundamental – anos finais, 42,9% no ensino médio, 14,3% no ensino superior e 14,3% também em curso de idiomas/inglês. Outro dado é que, além de 100% dos professores atuarem na rede municipal, 28,6% também atuam na rede estadual. Nesse sentido, a carga horária semanal de cada professor varia, sendo que 57,1% responderam que atuam 40 horas semanais, 14,3% atuam 20 horas semanais, 14,3% atuam 30 horas semanais, e 14,3% atuam 50 horas semanais. Nenhum professor atua 60 horas semanais, porém há quem ainda atue mais de 40 horas semanais, como é o caso de um professor que respondeu atuar 50 horas semanais.

Quanto ao tempo de atuação dos professores na profissão, 71,4% responderam que atuam na profissão de 5 a 10 anos, 14,3% menos de um ano há 5 anos, e 14,3% há mais de 20 anos. Pode-se considerar que os professores são jovens ainda na carreira, considerando que 85,7% deles possuem até 10 anos de carreira. A idade também é outro fator que mostra isso, pois 42,9% dos professores têm 29 anos de idade, 14,3% 21 anos de idade, 14,3% 28 anos de idade, 14,3% 32 anos de idade, e 14,3% 41 anos de idade. Tais constatações mostram um panorama diferente da média nacional publicada pelo *British Council* (2019), que afirma que a média da idade dos professores de Língua Inglesa no Brasil é de 42 anos. Pode-se afirmar que a média de idade dos professores de Língua Inglesa da pré-escola na rede municipal de ensino de Xaxim/SC é de 30 anos.

Todos os professores responderam ter graduação, sendo quatro deles em Licenciatura em Letras–Inglês, e três deles em Licenciatura Letras Português/Inglês. Esse dado também supera aqueles apresentados em nível nacional pelo *British Council* (2019), de que apenas 45,3% dos professores de Língua Inglesa possuem formação em Língua Inglesa ou língua estrangeira. Outra questão que chama atenção é o fato de quatro dos sete professores terem feito sua graduação para uma única habilitação, somente para a Língua Inglesa, o que

se entende como uma qualificação importante, visto que muitos cursos de graduação apresentam apenas a possibilidade de cursar dupla habilitação ao mesmo tempo.

Para Duarte e Oliveira (2018, p. 695) a “formação para dupla licenciatura em Letras é histórica, política e técnica” e necessita de problematização, pois foca-se na quantidade e em um viés mercadológico ao oferecer a possibilidade de dupla habilitação, porém, geralmente, “não se confirma como garantia de um processo formador em que a qualidade em relação à aprendizagem e à formação em diferentes disciplinas/línguas se torne um fator profissional determinante” (DUARTE; OLIVEIRA, 2018, p. 676). Nesse sentido, entende-se que uma formação inicial em uma única habilitação traria mais qualificação, contudo, também se entende que há outros fatores que precisam ser avaliados para saber de fato se o curso atende ou não aos requisitos mínimos de qualidade.

Quanto à pós-graduação, 57,1% afirmam ter especialização, 42,9% possuem mestrado, 14,3% não possuem especialização, ou seja, nenhuma pós-graduação, e nenhum professor afirma possuir doutorado. Um professor respondeu ter tanto especialização quanto mestrado. Esse dado também é muito esperançoso e demonstra uma importante qualificação dos profissionais ao se considerar que 85,7% dos professores possuem algum tipo de pós-graduação, número que fica acima da média da região sul, que seria de 61,5%, conforme o *British Council* (2019). Quando considerado somente o mestrado, o município possui 42,9% dos professores com este nível de formação contrapondo a região sul que, conforme o *British Council* (2019), possui apenas 1,2% dos professores de Língua Inglesa com mestrado.

Quanto à área da pós-graduação, os professores responderam ter Especialização em Gestão escolar (2), Especialização em Metodologia do ensino de línguas (2), Mestrado em Estudos Linguísticos (2), Especialização em ensino de Língua Inglesa (2) e menção de mestrado em letras inglês e literatura correspondente (1). Tais áreas da pós-graduação demonstram a preocupação que os professores possuem em desenvolver sua formação na área que escolheram para atuar, relacionada ao ensino de língua, ao estudo linguístico, às metodologias de ensino de línguas e à literatura.

Há também duas vezes a menção a uma Especialização em Gestão Escolar, a qual abarca outra área dentro da educação, mas que também interfere diretamente no ensino da Língua Inglesa, se considerar que a escola é um todo e que todos os seus setores funcionando adequadamente permitem o melhor aproveitamento do estudante e do professor, que encontra um ambiente harmônico, organizado e sistematizado para atuar.

Sobre a formação complementar na área de Língua Inglesa, 85,7% dos professores possuem e 14,3% não possuem formação complementar. Ao serem questionados se sentem necessidade de formação complementar na área de Língua Inglesa, 100% afirmam que sim e justificaram, conforme o Quadro 1, a seguir, no qual são destacados em negrito os aspectos de semelhança entre as respostas dos professores participantes.

Quadro 1 – Formação complementar em Língua Inglesa

Participante 1: Sim, somente a **graduação** as vezes **não é suficiente**
Participante 2: Sinto de fundamental relevância **que continuemos treinando o idioma**, haja vista que na educação básica, muitas vezes, por falta de tempo e pelas séries nas quais trabalhamos não conseguimos manter um estudo avançado do idioma. Dependendo do nível de ensino no qual atuamos e da realidade da escola, **acabamos nos mantendo em um nível mais inicial**, o que, com o tempo, pode acarretar em esquecimento por falta de uso de termos e conteúdos.
Participante 3: Sim, **se caso o professor já tenha um tempo que não pratique**.
Participante 4: Sim, compreendo que é importante para o desenvolvimento de **competências linguísticas**, bem como aprender mais sobre **metodologias de ensino** de Língua Inglesa.
Participante 5: Sim. O educador é um **eterno aprendiz**.
Participante 6: Sim. Especialmente para o trabalho com **educação infantil e séries iniciais, que não é abordado na graduação**
Participante 7: Sim. Principalmente **pedagógico para trabalhar com séries infantis**.

Fonte: dados da pesquisa (2020).

A partir das respostas, pode-se compreender que um professor considera que somente a graduação não seria suficiente, porém não especifica em que ponto a graduação não daria conta. Partindo desse sentimento de incompletude, Rodrigues (2016) apresenta uma importante reflexão quanto ao ser professor e a ideia de que simplesmente dominar o conteúdo da área seria o suficiente. Para esse autor, é necessário saber o que fazer, o uso que dará ao conteúdo, o como transmiti-lo, “e, dentro de uma perspectiva ainda mais moderna, ter a consciência de que o conhecimento se constrói e se troca e que não se considera pronto e acabado com a colação de grau”. (RODRIGUES, 2016, p. 21).

Os cursos de Letras em todo o território nacional, assim, seguem as mesmas diretrizes e passam por avaliação e conceituação, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (2001, p. 30), as quais colocam que o objetivo do curso superior é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”. Além dos conteúdos básicos do curso de Letras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (2001, p. 31) afirmam que o curso deve contemplar conteúdos da formação profissional em Letras, ou seja, “toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão”.

Nesse sentido, há questões básicas e obrigatórias que os cursos precisam seguir, contudo, Rodrigues (2016, p. 31) afirma que, muitas vezes, por razões de natureza curricular, não se dê conta de toda uma formação cultural e técnica necessária aos profissionais das Letras. Porém, segundo esse autor, dar condições para o desenvolvimento do “aparelhamento crítico” dos estudantes e futuros professores é o caminho que se mostra mais eficaz para a “formação de profissionais transformadores e, por conseguinte, socialmente relevantes”

(RODRIGUES, 2016, p. 31). E isso já começa a ser desenhado quando o profissional professor percebe a necessidade de formação complementar.

Outros três professores trazem expressões que chamam atenção para uma formação complementar vinculada ao estudo da Língua Inglesa, como “que continuemos treinando o idioma”, “se caso o professor já tenha um tempo que não pratique” e “competências linguísticas”. Percebe-se nessas três respostas o foco no estudo da Língua Inglesa, a fim de aprimorar as habilidades da oralidade, leitura, escrita, fala e escuta. Sobre esse aspecto, o documento do *British Council* (2019) também apresenta dados de que testes de proficiência, os quais utilizam o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference - CEFR*), feitos em professores dos estados do Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo mostraram que a maior parte dos docentes de Língua Inglesa atingiu apenas os níveis básicos A2 e A1 (29,9% e 40,6% respectivamente) de proficiência. Esse dado evidencia a necessidade que os próprios professores sentem de terem maior apropriação da Língua Inglesa. Para o *British Council* (2019), os resultados apresentam a necessidade de “uma formação de base, além da formação continuada, que possibilite aos docentes de inglês das redes alçarem um patamar mínimo de apropriação do idioma, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.” (BRITISH COUNCIL, 2019, p. 79).

Chama atenção também a justificativa “se caso o professor já tenha um tempo que não pratique”, sendo compreendido aqui que quando se trata de praticar algo estaria se referindo à prática da Língua Inglesa, como se durante as aulas o professor não estivesse praticando a língua e fazendo uso dela. O mesmo acontece ao afirmar que dependendo do nível em que se ensina “acabamos nos mantendo em um nível mais inicial”, o que faz o professor acreditar que ensinar inglês para crianças ficaria num nível de uso da língua menos complexo ou mais fácil.

Rocha (2007) traz uma importante contribuição ao questionar a crença de que é tarefa fácil atuar no ensino para crianças. A autora defende que a qualidade e sucesso do ensino e aprendizagem de línguas estão vinculados ao tipo e à qualidade da interação que se proporciona ao longo do processo aos estudantes, defende, também, que nos contextos escolares aproveite-se ao máximo o potencial das crianças para o aprendizado da língua, por meio de atividades com esse foco. (ROCHA, 2007)

Rocha (2007) afirma, ainda, que o processo de ensino e aprendizagem contemple a oralidade de maneira que o aprendizado da língua seja efetivamente para a comunicação. Essa afirmação sugere que é necessário que o professor faça uso da Língua Inglesa em sala de aula de maneira integrada, não isolada, o que faz com o professor também esteja em contínuo desenvolvimento da oralidade.

Outras três respostas que são importantes de serem destacadas, do questionário dessa pesquisa, tratam de formação complementar em “metodologias de ensino de Língua Inglesa”, “educação infantil e séries iniciais, que não é abordado na graduação” e “pedagógico para trabalhar com séries infantis”. Nessas três situações, pode-se compreender que o foco na metodologia de ensino de línguas e o modo como isso se dá na educação infantil e nos anos iniciais é uma preocupação também dos professores ao entenderem que precisam desse aprimoramento. Rocha (2007, s/p) também considera de extrema relevância o professor, por exemplo, compreender “mais profundamente como a criança

desenvolve seu pensamento e quais as possíveis implicações desse processo para a aprendizagem de uma nova língua”. Essa preocupação em saber as especificidades do ensino-aprendizagem da língua permite a qualificação e o alcance dos objetivos de aprendizagem que se espera para a criança.

Houve também a resposta de o professor ser um “eterno aprendiz”, trazendo a constatação de que o conhecimento é um processo e que sempre irá existir a necessidade de estudo por parte do profissional. A ilusão de completude do conhecimento ou a falta de conhecimento em determinado assunto faz parte da profissão do professor, e é o que move o profissional a desenvolver-se. Conforme Rodrigues (2016, p. 31), as abordagens no ensino de línguas, o surgimento de novos objetivos específicos, e acrescentam-se tantas outras transformações da sociedade, “parece desafiar a todo momento esse estudante-professor que se sente, muitas vezes, despreparado pela universidade para enfrentar todas essas pressões do mercado”. Por isso, a importância de um professor crítico que entenda essas mudanças e esteja preparado para continuar sua formação. Isso apareceu claramente nas respostas dos questionários, uma vez que 100% dos professores afirmaram sentir e sentem necessidade de formação complementar na área de Língua Inglesa.

Ao serem questionados sobre a necessidade de formação complementar em outras áreas, seis professores afirmaram ter essa necessidade, e um professor respondeu que “não”, sem justificar sua resposta. O Quadro 2, a seguir, apresenta as respostas dos professores.

Quadro 2 – Formação complementar em Educação

Participante 1: Sim, é sempre bom estar atualizado
Participante 2: É importante que nos mantenhamos informados e atualizados em diversas áreas. Como minha formação é letras, mas acabo atuando com ensino fundamental inicial, também cabe compreender um pouco da área da pedagogia, educação especial , e de outras áreas que envolvem a realidade da educação .
Participante 3: Sim, se o professor quiser atuar em alguma área que não tenha conhecimento .
Participante 4: Sim, na educação especial , pois atendo estudantes que necessitam da adaptação e do trabalho diferenciado.
Participante 5: Sim. Precisamos estar em constante formação .
Participante 6: Sim. Na área pedagógica para conhecer melhor as etapas iniciais da formação da criança e em que o trabalho com elas deve ser pautado.
Participante 7: Não.

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Nas respostas dos participantes 1, 2 e 5, observa-se que os professores entendem que é importante estar “atualizado”, “informados e atualizados” e “em constante formação”, no sentido de que a profissão sempre necessita de continuidade e o professor de conhecimento. Para Rodrigues (2016, p. 29), o professor de Língua Inglesa nos dias atuais precisa ir além de ter o domínio da Língua Inglesa que vai ensinar, ele precisa ter o “domínio das novas tecnologias, a atualização didática, uma contínua autoavaliação de seu trabalho e o trabalho em equipe”. Para esse autor, não cabe somente ao ensino superior o cuidado da

formação do futuro professor, “assim como não cabe a elas serem responsabilizadas exclusivamente pelo seu sucesso ou fracasso profissional” (RODRIGUES, 2016, p. 29). Nesse sentido, a preocupação que é visível nas respostas dos professores, participantes dessa pesquisa, faz parte desse *continuum* da formação do sujeito professor que está sempre em (trans)formação.

Nas respostas dos participantes 2 e 6 há a preocupação com uma situação mais pontual, mas que faz parte da atualização do professor, ao se referirem à área da “pedagogia”, “pedagógica”, pelo fato de os professores sentirem essa necessidade ao trabalhar com crianças. Conhecer o desenvolvimento das crianças e a maneira como deve acontecer o ensino-aprendizagem delas é de extrema importância para que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa e coerente com sua fase, e o professor saiba tomar decisões e escolhas metodológicas pautadas em conhecimento científico.

Além da área pedagógica, percebe-se na resposta dos participantes 2 e 4 a necessidade de formação continuada em educação especial, a qual faz parte da educação básica. Quando se pensa na educação especial, é necessário compreender o conceito de educação especial, as diferentes deficiências e síndromes, e o modo como adaptar o currículo para que todos sejam incluídos e avaliados de maneira justa. Para isso, Dantas (2016, p. 31) problematiza que, realmente, há “uma carência de reflexões teóricas e práticas sobre a avaliação escolar de alunos com deficiência, no âmbito do ensino de língua estrangeira (LE)”, de modo que esse debate precisa fazer parte dos componentes curriculares da educação básica com maior regularidade. Em Xaxim/SC, as escolas municipais, por exemplo, possuem o Atendimento Educacional Especializado – AEE, e conforme a deficiência ou a síndrome, há a presença de um segundo professor para atender os alunos com essa condição, porém, também é preciso a inserção e a qualificação de todos os professores dos demais componentes curriculares nessa temática para poder mediar o conhecimento a todos os estudantes.

Em relação à resposta do participante 3, percebe-se que esse professor entende a formação continuada em outra área da educação como importante caso “o professor quiser atuar em alguma área que não tenha conhecimento”. Entende-se que a formação continuada ficaria restrita a essa falta de conhecimento e não necessariamente a um aprimoramento daquilo que já se sabe e precisa de aprofundamento.

A partir desses dados em relação às necessidades de formação continuada, apontadas pelos professores participantes da pesquisa, concorda-se que essa é necessária e que precisa fazer parte da carga horária de trabalho do professor. É preciso que sejam ofertadas formações específicas para a área do componente curricular que o professor ministra, mas também outros aspectos que estão e fazem parte da aula de Língua Inglesa, como a educação especial e o processo de ensino-aprendizagem de crianças. Nesse viés, conforme defende o relatório do *British Council* (2019), “é importante que haja formações que abarquem todos os professores de uma escola ou rede, para que haja coerência metodológica no ensino praticado”, bem como “há aspectos pertinentes somente a professores de Língua Inglesa que precisariam ser também abordados em formação específica” (BRITISH COUNCIL, 2019, p. 79). Acrescenta, ainda, que é preciso ouvir as necessidades dos professores, a fim de dar conta dessa “formação mista”, que abarca um caráter geral, de interesse de todos os professores, e específica, com

foco naquilo que o professor de Língua Inglesa precisa e sente necessidade. (BRITISH COUNCIL, 2019)

À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste artigo, apresentamos os resultados de um estudo que investigou o perfil dos professores de Língua Inglesa da Pré-escola na rede municipal de Xaxim/SC. Primeiramente, apresentamos um panorama a partir de estudos publicados pelo *British Council* (2015; 2019) sobre o ensino de Língua Inglesa na educação pública brasileira, proporcionando a possibilidade de comparações entre os dados coletados a partir do questionário aplicado aos professores de Língua Inglesa da rede municipal de Xaxim/SC no ano de 2020. A rede contava com sete professores de língua inglesa no ano de 2020, contratados de maneira concursada ou temporária. Tivemos a participação dos sete professores que responderam ao questionário, sendo que cinco desses atuavam na pré-escola no ano da pesquisa.

Ao analisarmos os dados do perfil dos professores de Língua Inglesa, em atuação no ano de 2020 ou nos três anos anteriores na pré-escola, na Educação Infantil, da rede municipal de Xaxim/SC, pode-se afirmar que são professores jovens quando se trata da idade e, também, na carreira, visto que apenas um professor possuía mais de 20 anos de atuação, enquanto os demais possuíam até 10 anos de docência na Língua Inglesa.

Além disso, é importante destacar a qualificação desses professores, dos quais apenas um não possui pós-graduação, e isso pode ser devido à idade deste professor (21 anos). Quatro professores possuem especialização e três possuem mestrado, número superior ao que normalmente é observado na educação pública. Além do mais, todos sentem necessidade da formação complementar na área de Língua Inglesa, e quanto às demais áreas, seis professores também consideram importante a formação continuada em outras áreas da educação.

Subsumindo os dados e resultados apresentados, compreendemos que o Ensino da Língua Inglesa na pré-escola, mesmo que não obrigatório nos contextos públicos de ensino, necessita de acompanhamento e teorização, para conhecer esta realidade e traçar projetos visando melhorias.

Por fim, buscou-se, por meio deste estudo, abordar a importância do ensino da Língua Inglesa para a formação integral dos estudantes, e a necessidade de se discutir a formação inicial e continuada dos professores de língua inglesa, de modo a contemplar, também, a formação para a atuação no ensino de inglês na pré-escola e anos iniciais da educação básica.

Profile of preschool English teachers in the municipal education system of Xaxim/SC

ABSTRACT

In this article, we will present the results of a research that investigated the profile of English Language teachers, working in pre-school in the municipal network of Xaxim/SC. It has as a theoretical reference, the National Common Curricular Base (BRASIL, 2017), the Santa Catarina Curriculum Proposal (2014), the Basic Curriculum of Early Childhood Education and Elementary School of the Santa Catarina Territory (2019) and The Panorama of Teaching English Language in Brazilian Public Education (BRITISH COUNCIL, 2015; 2019). Data were collected through a questionnaire, consisting of open and closed questions, sent to teachers, so that the research is qualitative-interpretative and ethnographic in nature. The results of the analysis show that the teachers are young, both in age and in career, all with a degree in English and most with a Specialist degree. They also show the low turnover of teachers in the researched context and the need for complementary and continuous training to work in teaching English to children.

KEYWORDS: Teaching Practice. Preschool. English Language.

REFERÊNCIAS

AGRA, Cristhine Batinga; IFA, Sérgio. Ensino de Inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos. **Revista Letras & Letras Uberlândia**. vol 34, n 1, jan/jun 2018. p. 28-47.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 abri. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras**. Ministério da Educação, MEC, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Xaxim-SC. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/xaxim.html>. Acesso em 05 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 de abr. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

BRASIL. **Resultados finais Censo Escolar (redes estaduais e municipais)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira** - Elaborado com exclusividade para o *British Council* pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1 ed. São Paulo, SP: 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências da rede pública brasileira**. São Paulo, SP: 2019. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf. Acesso em: 06 mai. 2020.

CYPRIANO, Alessandro Martins Constantino.; SOARES, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves. Possibilidades nos modos de ensinar-aprender-reconhecer línguas estrangeiras na educação infantil. **Revista Percursos Linguísticos**. V. 9, n. 23. Vitória, ES, 2019. p. 48-60.

DANTAS, Rosycléa. Práticas avaliativas no ensino de inglês para alunos com deficiência múltipla: explorando a inteireza do possível. **Odisseia**. v. 1, n. 2, Natal, RN, 2016. p. 30-47. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EUFU0ONWHI0J:https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/9983/7205/+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 01 jul. 2020.

DUARTE, Elisandra Rios da Silva Pamponet; OLIVEIRA, Hélio Frank de. A dupla habilitação no curso de Letras: implicações linguísticas e formadoras. **Revista Signótica**. v. 30, n. 4, Goiânia, GO, 2018. p. 675-701. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/51866>. Acesso em: 01 jul. 2020.

FOGAÇA, Francisco Carlos; JORDÃO, Clarissa. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras**. vol. 8, n. 14, 1º sem. 2007. p. 79-105.

LIMA, Ana Paula; BORGHI, Raquel Fontes; NETO, Samuel de Souza. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Revista Caderno de Pesquisa**, v. 26, n. 1, São Luís, 2019. p. 9-29.

MERLO, Marina Cardoso Reis. **Inglês para crianças é para inglês ver?** Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. Dissertação de mestrado.

Universidade federal do espírito santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Programa de Pós-graduação em Linguística, 2018.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de, and CASTRO, Paula Almeida de, orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PREVITALI, Fabiana Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho e Educação sob o Corona Vírus no Brasil. In: LUCENA, Carlos.; PREVITALI, Fabiana Santana; BRETTAS, Anderson (Orgs.). **Pandemia Covid-19: a distopia do século XXI**. Uberlândia: Navegando, 2020a. p. 123 -136.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Revista SIGNUM: Estud. Ling.** n. 19/2, Londrina, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/alana/Desktop/Leituras%20Monografia/21848-126973-1-PB.pdf>. Acesso em 01 jul. 2020.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, vol.23 n.2 São Paulo, 2007. p. 273-319. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502007000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 01 jul. 2020.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, 2014.

SANTA CATARINA. **Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**, Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, 2019.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. In: **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, jan. – abr, 2010. p. 65-76. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159/15>. Acesso em: 29 set. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In. VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Recebido: 16 dez. 2020

Aprovado: 27 set. 2022

DOI: 10.3895/rl.v24n45.13614

Como citar: CAPITANIO, Alâna; GREGGIO, Saionara. Perfil dos Professores de Língua Inglesa da pré-escola na Rede Municipal de Xaxim/SC. *R. Letras*, Curitiba, v. 24, n. 45 p. 171-190, jul./dez. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

