

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E**  
**INOVAÇÃO**

**ELISANGELA DE SOUZA**

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LINGUA INGLESA PARA OS ALUNOS DO**  
**ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

**ARARAQUARA/SP**

**2024**

**ELISANGELA DE SOUZA**

**A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LINGUA INGLESA PARA OS ALUNOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL I DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, área de Educação, Universidade de Araraquara - UNIARA - como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

**Linha de pesquisa:** Processos de Ensino

**Orientadora:** Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA/SP

2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

S714i Souza, Elisangela de  
A importância do ensino de língua inglesa para os alunos de ensino fundamental I de uma escola pública municipal/Elisangela de Souza. Araraquara: Universidade de Araraquara, 2024. 72f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. Inglês. 2. Ensino fundamental. 3. Implementação do inglês no ensino fundamental I. I. Título.

CDU 370

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SOUZA, E. A importância de língua inglesa para os alunos do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal 2024. 72f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

### ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: ELISANGELA DE SOUZA

TÍTULO DO TRABALHO: A importância do ensino de língua inglesa para os alunos de Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal.

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2024

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



---

Elisangela de Souza

Endereço: Rua José Verissimo, 1176 – JD Centenário – Ribeirão Preto – SP. CEP 14030-350

E-mail souza.elisangela@ifsp.edu.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

Nome da autora: Elisangela de Souza.

Código de aluno: 15022-007

Data: 4 de junho de 2024

Título Do Trabalho: “A importância do ensino de Língua Inglesa para os alunos do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal” .

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)  
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovada ( ) Reprovada

Profª. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone  
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X)Aprovada ( ) Reprovada

Documento assinado digitalmente  
ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA  
Data: 04/06/2024 08:50:26-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno  
Universidade Estadual Paulista/UNESP

(X)Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 21/06/2024.

Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação do ensino de Inglês no Ensino Fundamental I (EF I), no âmbito de uma escola pública municipal, e quais os reflexos desse ensino no Ensino Fundamental II (EF II), procurando responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais os benefícios da implementação do ensino de inglês a partir do EF I para os anos subsequentes? 2) O oferecimento da língua inglesa (LI) no currículo do EF I, em algumas escolas da rede pública e em outras não, provoca desigualdades na aprendizagem entre os alunos do EF II que não cursaram essa disciplina nos anos iniciais? O apoio teórico para a análise e discussão dos dados obtidos pautou-se pelos autores de referência sobre o ensino-aprendizagem de Inglês (SCHÜTZ, 2019; LEFFA, 2014; KRASHEN, 1986;) entre outros e pelos autores das pesquisas mapeadas sobre o tema, com destaque para Gini (2017), Mello (2013) Tonelli (2014, 2018, 2021), Vicentin (2013) e Castanharo (2020). O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva. A metodologia incluiu análise documental e entrevistas semiestruturadas. Partindo do contexto de investigação desta pesquisa e de minha experiência docente a hipótese levantada é que quanto mais cedo acontecer o contato com uma segunda língua, maiores serão as chances desses alunos se apropriarem dela.. Os resultados obtidos confirmam a hipótese levantada de que o número maior de alunos com rendimento na aprendizagem considerado satisfatório e plenamente satisfatório, seguindo os critérios da rede investigada, está no grupo daqueles que tiveram inglês no EF I, sugerindo assim que esses alunos possuem mais chances de atingirem as competências linguísticas necessárias para seguirem seus estudos nos anos subsequentes, assim como de se apropriarem dos aspectos culturais e integrarem essa nova língua em suas realidades, compreendendo desde a infância a importância dessa língua adicional sob uma ótica decolonial. . Os resultados também mostram a necessidade de formação continuada dos docentes que atuam no ensino de LI e a urgência para criação de diretrizes nacionais que regulamentem a obrigatoriedade da implementação de língua estrangeira no currículo do EF I em todas as redes de ensino.

**Palavras-chave:** Inglês. Ensino Fundamental I. Implementação da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I

## ABSTRACT

This research aims to analyze the implementation of English teaching in the first years of Elementary School (EF I) within a municipal public school and its effects on the following years (EF II), seeking to answer the following research questions: 1) What are the benefits of implementing English language since the first years of Elementary School for subsequent years? 2) Does the provision of English language in the curriculum of Elementary School (EF I), in some public schools and not in others, lead to learning disparities among students in the following years of Elementary School (EF 2) who did not study this subject in the early years? The theoretical framework for the analysis and discussion of the data obtained was based on key authors in English teaching and learning (SCHÜTZ, 2019; LEFFA, 2014; KRASHEN, 1986) among others, as well as on the authors of mapped research on the topic, notably Gini (2017), Mello (2013), Tonelli (2014, 2018, 2021), Vicentin (2013), and Castanharo (2020). This study is characterized as a descriptive qualitative research. The methodology included documentary analysis and semi-structured interviews. Based on the research context and my own teaching experience, the hypothesis raised is that the earlier the contact with a second language occurs, the greater the chances for these students to appropriate it. The results we have obtained after analyzing the collected data lead us to confirm the hypothesis that a greater number of students with learning performance considered satisfactory and fully satisfactory, according to the criteria of the investigated educational network, are in the group of those who had English in Elementary School (EF 1). This suggests that these students have a greater chance of achieving the necessary linguistic competencies to pursue their studies in subsequent years, as well as of appropriating the cultural aspects and integrating this new language into their realities, understanding from childhood the importance of this additional language from a decolonial perspective. The results also demonstrate the need for continuous formation of teachers who work in English language teaching and for the creation of national guidelines that regulate the mandatoriness of implementation of a foreign language in the curriculum of Elementary School (EF 1) in all educational networks.

**Keywords:** English; Elementary School (EF 1); Implementation of English in Elementary School (EF 1)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, seu amor e sua misericórdia me guiaram em mais essa realização.

Aos meus familiares, por estarem sempre nos bastidores, prontos para ajudar.

À minha querida orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Dirce Charara Monteiro, pela paciência, pelo empenho e amor com o qual realiza seu trabalho. Por vezes foi seu otimismo e sua calma que me seguraram firme nesse projeto. Que privilégio ter sido orientada por você, professora, Dirce.

Um agradecimento especial à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Lucia O. Suzigan Dragone e à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosângela Sanches da Silveira Gileno, as contribuições que trouxeram na qualificação foram muito importantes para que eu tivesse um olhar mais crítico sobre o tema pesquisado. Gratidão.

Ao IFSP pela valorização e apoio a qualificação docente.

A todos os alunos que passaram por minha vida e aos que ainda passarão, vocês são a razão da minha busca constante por conhecimento.

Ao meu querido amigo, Cauê, seu apoio desde o início desse projeto foi de extrema importância para mim.

Aos adoráveis seres humanos que o mestrado me apresentou e com os quais compartilhei tantas dúvidas, angústias, mas também tantas risadas e cafés. Beatriz, Dreid e Rodrigo, para sempre serão lembrados com grande amor.

À Flaviana, que sempre esteve à disposição na secretária do curso e sempre nos recebe com um sorriso e muita paciência, obrigada, Flavi.

À Secretária Municipal de Educação, que não só me permitiu realizar a pesquisa dentro da rede, como participou ativamente através da entrevista.

Aos docentes, que prontamente aceitaram participar da pesquisa e aos funcionários que me receberam e me ajudaram enquanto estive levantando dados na escola investigada.

Aos professores que tive a honra de conhecer nesse programa de mestrado, todos contribuíram muito para que meu olhar em relação à educação fosse ampliado de maneira significativa.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, que não tiveram acesso à educação, mas nunca deixaram de acreditar em seu poder transformador.

À minha querida avó, Laura (*in memoriam*), cujo todo conhecimento deixado não se adquire em nenhuma sala de aula.

À minha filha, que ainda não sabe, mas foi a responsável para que mais esse impossível se tornasse possível.

## **LISTA DE QUADROS**



Quadro 1 – Levantamento bibliográfico.....	14
Quadro 2: Perfil profissional dos docentes entrevistados.....	47
Quadro 3: Influência do inglês no Ensino Fundamental I para a aprendizagem nas etapas subsequentes.....	50
Quadro 4- Formação universitária para trabalhar com crianças.....	52
Quadro 5 – Visão dos docentes sobre uma reestruturação nos cursos de Letras para atender ao público do EF I.....	53
Quadro 6: Interesse dos alunos pelo inglês.....	55
Quadro 7- Desvantagens observadas na realidade de alunos que não tiveram inglês no EF I..	56

### **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1- Período crítico de aquisição da linguagem.....	31
Gráfico 2 – Rendimento anual do ensino-aprendizagem em inglês dos alunos que não tiveram a matéria no EF I.....	45
Gráfico 3 – Rendimento anual do ensino-aprendizagem em inglês dos alunos que tiveram a matéria no EF I.....	46

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1– Registro e controle do rendimento escolar, ano 2011.....	44
Tabela 2 – Registro e controle do rendimento escolar, ano 2019.....	44

### **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>EBTT</b>	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
<b>EF I</b>	Ensino Fundamental I
<b>EF II</b>	Ensino Fundamental II
<b>PCN</b>	Parâmetro Curricular Nacional
<b>PDPI</b>	Programa de desenvolvimento para professores de Inglês
<b>PEB II</b>	Professor de Educação Básica II
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LEC</b>	Língua Estrangeira para Crianças
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>LIC</b>	Língua Inglesa para Crianças
<b>LEM</b>	Língua Estrangeira Moderna
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFSCAR</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNITAU</b>	Universidade de Taubaté
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## **SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
Hipótese .....	14
Mapeamento .....	14
Apoio teórico .....	19
Objetivos .....	19
Questões de pesquisa .....	19
Justificativa .....	20
Organização das seções .....	21
<b>1 POLÍTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL</b> .....	22
1.1 Política pública: definições.....	22
1.2 Língua estrangeira no currículo nacional.....	23
1.3 PCNs terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira.....	27
1.4 BNCC e obrigatoriedade do ensino de inglês na educação básica.....	28
1.5 Resolução SEDUC 53, de 16-11-2023.....	29
<b>2 APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA PELAS CRIANÇAS</b> .....	31
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	37
3.1 Natureza da pesquisa.....	37
3.2 Contexto .....	39
3.3.Participantes .....	39
3.4 Instrumentos de pesquisa.....	40
3.4.1. Análise documental.....	40
3.4.2 Entrevistas.....	41
3.5 Metodologia de análise dos dados .....	42
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	43
4.1 Perfil dos professores entrevistados.....	47
4.2 As vozes dos professores.....	49
4.3 A voz da Secretária Municipal da Educação.....	57

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	61
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64
<b>APÊNDICE A:</b> roteiro de entrevistas com os professores.....	70
<b>APÊNDICE B:</b> roteiro de entrevistas com a Secretária da Educação.....	71

## APRESENTAÇÃO

Meu nome é Elisângela de Souza. No ano de 2009 me formei em Letras, com habilitação em Português/ Inglês e suas literaturas, pela então “Faculdade Bandeirantes” hoje denominada “Faculdade de Ribeirão Preto”. No ano de 2019 conclui uma especialização em “Metodologia do Ensino de Língua Inglesa” e, em 2021, uma especialização em “Literatura em Língua Inglesa”, ambas realizadas na Faculdade São Luís-SP.

Tendo como minha área de atuação preferencialmente a Língua Inglesa, no ano de 2017, fiz um intercâmbio para a Austrália com o objetivo de aperfeiçoar minhas habilidades com a Língua Inglesa. Em 2019, fui bolsista CAPES do Programa de desenvolvimento para professores de Inglês - PDPI, que oferece bolsas para curso intensivo de seis semanas em uma universidade nos EUA para professores de Inglês da rede pública. Minha opção foi para realizar um curso na *Missouri State University*.

Atualmente, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara- UNIARA.

Quanto à minha trajetória profissional, no ano de 2011 fui aprovada, por meio de concurso público, para exercer a função de PEB II de Inglês no município. O ano em que iniciei minha trajetória docente junto a rede municipal foi o ano em que o município implementou o Inglês no currículo do EF I e somente professores especialistas poderiam lecionar LI. Meu cargo foi atribuído para uma escola de EF I que, naquele ano, atendia alunos do 2º ao 5º ano, a ainda estava em fase de implementação do ensino fundamental de 9 anos.

Em 2019, fui aprovada no concurso para professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico -EBTT, Português/Inglês, do Instituto Federal de São Paulo, atuando até o presente momento no Câmpus Presidente Epitácio/SP, lecionando as disciplinas de Inglês e Português para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Em razão do meu ingresso no Instituto Federal, em 2019, foi necessário solicitar exoneração de meu cargo no município, mas trabalhar com o Ensino Médio e vivenciar as dificuldades que possuem com a língua inglesa aumentou minha inquietação em saber se meu trabalho, e de outros docentes, com os alunos do EF I tinham reflexos no EF II, e por consequência nos anos seguintes, me impulsionou a realizar esta pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa ainda hoje é visto como uma língua elitizada, útil somente para as classes sociais privilegiadas, sendo, na maioria dos casos, deixado de lado por aqueles que frequentam as escolas públicas. “No contexto educacional privado, no entanto, a inclusão do inglês nos primeiros anos da escolarização já é fato consumado. É um diferencial que é oferecido aos pais quando da escolha da melhor escola para matricular seus filhos” (Vicentin, 2017, p. 15).

A importância do ensino de inglês no mundo globalizado em que vivemos é inquestionável, mas cabe esclarecer, citando Paiva que

O interesse pelas línguas estrangeiras (LE) se faz presente ao longo do percurso da humanidade. A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural. (Paiva, 2003, p.53).

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil apresenta um histórico extenso de mudanças no decorrer dos anos. No ensino oficial já fizeram parte do currículo nacional o ensino de diversas línguas estrangeiras como o grego, o francês, o alemão, o italiano, inglês, entre outras. e a obrigatoriedade do ensino de Inglês acontece para o 2º grau, hoje Ensino Médio, somente no ano de 1976 com a resolução nº 58 de 1º de dezembro. Em seu artigo 1º, a mesma resolução recomenda que o Inglês seja ofertado para o 1º grau, hoje ensino fundamental, “onde as condições o indiquem e permitam”.

Somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no ano de 1996 (Brasil, 1996) o ensino de uma língua estrangeira foi incluído como obrigatório a partir da 5ª série, hoje 6º ano do ensino fundamental. É preciso esclarecer que a LDB não torna obrigatório o ensino de Inglês e sim de uma língua estrangeira, e, com isso, algumas regiões do país passam a atender essa obrigatoriedade com a oferta de espanhol, causando uma heterogeneidade na oferta de língua estrangeira dentro das redes públicas de ensino.

Visando a uma adequação no ensino de línguas estrangeiras no currículo nacional, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 institui a obrigatoriedade do Inglês no currículo do Ensino Fundamental a partir do sexto ano.

## Hipótese

Partindo do contexto de investigação desta pesquisa e de minha experiência docente a hipótese levantada é de que quanto mais cedo acontecer o contato com uma segunda língua, maiores serão as chances desses alunos se apropriarem dela.

## Mapeamento bibliográfico

O interesse pelo tema levou à realização de um mapeamento a partir das palavras-chave: “inglês nos anos iniciais” e “língua estrangeira para crianças” no período de 2009 a 2021. As bases de dados para as pesquisas foram a da Universidade de Araraquara – UNIARA, a Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a plataforma da *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO.

As pesquisas selecionadas encontram-se inseridas no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 – Levantamento bibliográfico**

Autor(a)	Modalidade	Instituição	Palavras-chave
Santos (2005)	Mestrado	UFMT	Inglês nos anos iniciais
Rocha (2009)	Artigo	UNICAMP	Inglês nos anos iniciais
Rocha (2010)	Doutorado	UNICAMP	Inglês nos anos iniciais
Rampin (2010)	Mestrado	UFSCAR	Inglês nos anos iniciais
Figueira e Serra (2010)	artigo	SCIELO	Inglês nos anos iniciais
Mello (2013)	Mestrado	UEL	Inglês nos anos iniciais
Vicentim (2013)	Mestrado	UNICAMP	Inglês nos anos iniciais
Batista (2017)	Mestrado	UNITAU	Língua estrangeira para crianças (LEC)
Gini (2017)	Mestrado	UEL	LEC
Oliveira (2018)	Mestrado	UNB	Inglês nos anos iniciais
Pardo (2018)	Doutorado	USP	LEC
Avila (2019)	Mestrado	UEL	LEC
Castanharo (2020)	Mestrado	UNIARA	Inglês nos anos iniciais
Brossi e Tonelli (2021)	Artigo	SCIELO	Inglês nos anos iniciais

Organizado pela autora (2023)

Na plataforma da CAPES, apesar de não encontrar nenhum trabalho abordando a efetividade de se iniciar o ensino de Inglês no ensino fundamental I, foram localizados alguns

estudos que investigaram como e porque essa implantação tem se dado em alguns municípios e a bibliografia utilizada para a realização desses trabalhos contribuiu com os fundamentos desta pesquisa.

A dissertação de Santos (2005) foi um dos trabalhos mapeados que mais se aproximou do tema desta pesquisa. Sua pesquisa foi realizada em escolas municipais e estaduais do município de Sinop, MT, e teve como um dos objetivos ouvir professores, alunos, diretores e pais sobre o ensino de LI na escola pública, com foco no EF I. Os resultados mostraram que, unanimemente, os envolvidos no contexto investigado consideraram que começar a estudar Inglês ainda no EF I trará benefícios para esses estudantes. Do ponto de vista dos alunos entrevistados, ele teriam menos dificuldade nas outras etapas de ensino, EF II e Ensino Médio, se tivessem estudado LI desde os anos iniciais. Os pais, por sua vez, acreditam na facilidade das crianças em aprender uma LE. O trabalho de Santos (2005), ajudou a direcionar a pesquisa mostrando as vantagens e também as necessidades que precisam ser supridas para que a implementação de LI no EF I traga bons resultados.

No site da SCIELO, o primeiro artigo selecionado (Rocha, 2009) traz uma discussão sobre as contribuições das teorias do círculo bakhtiniano para o ensino de LEC nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e seu resultado mostra a importância de se desenvolver trabalhos na área de ensino-aprendizagem de LE na infância, a fim de que possamos fortalecer essa área.

A escolha da tese de Rocha (2010) deu-se por se tratar de uma proposta de ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, com abordagens no plurilinguismo, na transculturalidade e no multiletramento. Rocha (2010) apoiou-se nas teorias bakhtinianas para discussão e elaboração de uma proposta de um ensino formador que atenda à noção de cidadania ativa e crítica. Essa pesquisa contribuiu como embasamento teórico para o desenvolvimento de minha pesquisa por se tratar de um estudo linguístico específico para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais.

Ainda que formação docente não seja o foco de interesse desta pesquisa, julguei relevante mapear o trabalho de dissertação de Rampin (2010) porque aborda a formação, mas também inclui um breve histórico da criança inserida na sociedade Pós-Moderna e sobre a importância do ensino de Língua Estrangeira para Criança (doravante LEC). Analisar a competência do profissional que está atuando nesse campo específico é ter embasamento para responder sobre a efetividade ou não desse ensino.

Já o trabalho de Figueira e Serra (2010) analisa os aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem de LE, especificamente a Língua Inglesa, nos anos iniciais do Ensino



Fundamental I. Apesar de ter sido realizado na cidade de Coimbra (Portugal), esse trabalho traz um resultado que justifica muitos dos problemas encontrados nas implementações da LI nos currículos do Ensino Fundamental I público aqui no Brasil também. A maioria dos professores que lecionam LI para essa faixa etária não tem preparação para trabalhar com crianças tão pequenas, uma informação valiosa que também foi abordada nesta pesquisa.

A dissertação de Mello (2013) traz uma investigação sobre os motivos que levaram o município de Rolândia/PR, a implantar a Língua Inglesa como obrigatória em sua grade curricular. A autora aborda desde a criação da lei de implantação a entrevistas com os envolvidos no processo. Ao final do trabalho buscou-se elaborar um material que traga reflexões, informações e argumentos que sustentam a implantação.

O trabalho de Mello (2013) foi extremamente importante no desenvolver da minha pesquisa, principalmente por trazer muitas referências bibliográficas relacionadas com a parte legal de se implantar uma disciplina na grade curricular de uma rede de ensino.

Vicentin (2013) estudou sobre as políticas linguísticas relacionadas ao ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental público. A autora faz uma relação entre essas políticas e a atuação docente. Seu estudo mostra que os profissionais que atuam nesse nível de ensino, apesar de seguirem os modelos propostos, muitos não se identificam com elas ou ainda atuam como se estivessem lecionando para o Ensino Fundamental II ou Ensino Médio. Com a análise dos dados coletados, Vicentin (2013) traz como resultado de sua pesquisa a necessidade da criação de um modelo específico de política linguística para Língua Estrangeira para Crianças-LEC. O trabalho de Vicentin (2013) é relevante porque está voltado para política linguística trazendo um aparato bibliográfico riquíssimo e necessário para meu trabalho.

Batista (2017) busca em sua dissertação entender as percepções de gestores e professores sobre o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I no município de Paraibuna/SP. A autora traz as razões que levaram um município com uma população predominantemente rural a incluir a Língua Inglesa em seu currículo no Ensino Fundamental I.

A dissertação de Gini (2017) trata dos elementos constitutivos na implementação da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I em alguns municípios do estado do Paraná. O trabalho de Gini (2017) trouxe como resultado a elaboração de uma carta para auxiliar gestores em momento de implantação da LI em seus municípios. Esse resultado foi relevante porque um dos objetivos da minha pesquisa é elaborar um documento que possa servir de embasamento para a implantação de LI nos municípios que ainda não o fizeram.

Oliveira (2018) abordou em sua dissertação a avaliação de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Utilizando uma escola pública como campo empírico de sua pesquisa, seu

trabalho investigou quais princípios e objetivos fundamentam a avaliação da LI nesse contexto. Seu trabalho serviu como fonte de dados para minha pesquisa principalmente quando o tópico for avaliação, um componente extremamente relevante no processo de ensino aprendizagem, principalmente se pensarmos que, muitas vezes, a avaliação é utilizada como objeto único de comprovação da efetividade do ensino.

A tese de Pardo (2018) investiga as teorias de Letramentos no ensino de LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Utilizando como procedimento de coleta a observação de aulas em uma escola pública do município de Osasco/SP, Pardo (2018) concluiu que o contexto dos sujeitos, da escola e da comunidade em que as práticas ocorrem, é um dos pontos mais importantes para que o desenvolvimento de propostas pedagógico-educacionais orientadas pelas teorias de Letramentos no Ensino Fundamental-I público sejam efetivas. A tese em questão contribuiu para o esclarecimento de alguns resultados que podem surgir com os levantamentos que desejo abordar em meu trabalho de pesquisa.

A troca de palavra-chave para LEC possibilitou localizar alguns trabalhos que não haviam sido encontrados na primeira busca e, mais uma vez, apesar de não estarem diretamente ligados ao meu objetivo de pesquisa, foram bases efetivas para buscas de referências bibliográficas que poderão orientar tópicos específicos do meu trabalho.

A dissertação de Avila (2019) traz um estudo de caso que foi realizado em um município do Paraná e faz uma relação entre o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais e a Internacionalização do Ensino Superior. O trabalho de Avila (2019) mostra que no ambiente pesquisado a implantação da Língua Inglesa nos anos iniciais em nenhum momento levou em consideração as contribuições que teria para a internacionalização do ensino superior. Os dados levantados por meio de entrevistas com os principais envolvidos no processo de implementação e manutenção da LI nas escolas mostram que, apesar de a internacionalização do ensino superior não ter sido um motivador para a implementação, os envolvidos conseguem ver as vantagens que esses alunos terão quando ingressarem no ensino superior.

No site da UNIARA, a única dissertação selecionada do ano de 2020 foi a de Castanharo (2020) que trata do cenário da formação de professores para atuação em escolas que oferecem ensino bilíngue Português-Inglês. Apesar de o tema não vir ao encontro da proposta específica desta pesquisa, o trabalho foi selecionado pela área, inglês para crianças e colaborou com embasamento teórico sobre algumas dificuldades relacionadas à formação do profissional para o ensino do inglês para crianças.

O artigo de Brossi e Tonelli (2021) analisa o agir docente e as dimensões desse agir baseado nos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo. Os dados

colhidos reforçaram a relevância da formação docente com foco específico para o LEC, pois, na maioria dos casos, esses profissionais não possuem um embasamento teórico específico para ensinar para crianças e serão os responsáveis pelo sucesso ou o fracasso do ensino de LI no Ensino Fundamental I.

O mapeamento dos trabalhos já realizados na área em que desenvolvi minha pesquisa me trouxeram muita clareza quanto ao caminho que deveria percorrer e o que poderia encontrar. O trabalho de mapeamento é extremamente cansativo e, por vezes, imaginei que seria impossível colher um material relevante dentro do tema proposto, mas compreendi que, para realizar minha pesquisa, era necessário entender sobre a área e não somente sobre o assunto específico que me inquietava.

Por meio do mapeamento pude perceber que o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I ainda é um tema pouco abordado nas pesquisas sobre ensino de Língua Estrangeira e que, apesar de já ser uma realidade presente em muitos municípios brasileiros, esse assunto ainda carece de um amparo legal específico e de uma formação docente especializada.

Nenhum dos trabalhos mapeados aborda a efetividade em se iniciar o ensino de LI logo nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, mas todos trazem dados riquíssimos sobre a área e esses dados nortearam o desenvolvimento do meu trabalho e me ajudaram na busca por referências bibliográficas referentes ao assunto.

O fato de não encontrar muitas pesquisas sobre meu tema de interesse reforçou meu desejo de realizar um trabalho relevante para a área e contribuir para que a implantação da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I seja uma realidade em todos os municípios brasileiros e, quiçá, possa se tornar matéria obrigatória no currículo nacional para esse nível de ensino.

Dentre os trabalhos mapeados, destacamos os de Batista (2017), Mello (2013) e Gini (2017) que trataram da implantação da língua inglesa na grade curricular nos anos iniciais e trouxeram contribuições relevantes para esta pesquisa no sentido de entender os motivos que levaram à implantação da Língua Inglesa nos anos iniciais no município lócus desta pesquisa. Vicentin (2013) também auxiliou nas reflexões sobre as políticas linguísticas relacionadas ao ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental público. No quesito avaliação, Oliveira (2018) trouxe fundamentos importantes, investigando os princípios e objetivos que fundamentam a avaliação da LI no contexto da escola pública.

## **Apoio teórico**

O apoio teórico para a análise e discussão dos dados obtidos foram oferecidos pelas diretrizes oficiais para o ensino de Inglês no Ensino Fundamental I, BNCC (Brasil, 2018) e PCN- Língua estrangeira (Brasil, 1998), pelos autores de referência sobre o ensino aprendizagem de Inglês (Leffa, 2014; Krashen, 1981,1989; Sudbrack, 2013; Schütz, 2019) entre outros e pelos autores das pesquisas mapeadas sobre o tema.

## **Objetivos**

Na tentativa de comprovar a hipótese, esta pesquisa que tem como **objetivo geral:**

Fazer uma análise da implementação do ensino de Inglês no Ensino Fundamental I, no âmbito de uma escola pública municipal, e quais os reflexos desse ensino no Ensino Fundamental II

Dentre os **objetivos específicos**, destacamos os seguintes:

- Oferecer fundamentação legal e teórica bem como argumentação, às escolas da rede pública de ensino que ainda não incluíram o ensino de uma segunda língua em seus currículos para o Ensino Fundamental I.
- Contribuir para a proposição e aprovação de uma lei que torne obrigatória a inclusão de LI no Ensino no Fundamental I

Para dar conta dos objetivos propostos, esta dissertação foi estruturada com as seguintes seções : a seção 1 traz fundamentos sobre políticas de ensino de língua estrangeira; a seção 2 descreve o processo de aprendizagem da língua estrangeira; a seção 3 apresenta o percurso metodológico desta pesquisa de natureza qualitativa, que pode ser considerada um estudo de caso, detalhando os instrumentos utilizados para coleta de dados: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas; a seção 4 traz os resultados da pesquisa documental e das entrevistas, analisadas e discutidas com base nos fundamentos teóricos selecionados e, em seguida, são apresentadas as considerações finais.

## **Questões de pesquisa**

As considerações feitas levaram à proposição dos seguintes questionamentos:

- Quais os benefícios da implementação do ensino de inglês a partir do EF I para os anos subsequentes?
- O oferecimento da língua inglesa no currículo do EF I, em algumas escolas da rede pública e em outras não, provoca desigualdades na aprendizagem entre os alunos do EF II que não cursaram essa disciplina nos anos iniciais?

## **Justificativa**

A oferta de uma segunda língua não é obrigatória no currículo do Ensino Fundamental I na rede pública de ensino. Atualmente, no Brasil, fica a cargo dos municípios oferecerem ou não uma segunda língua, provocando uma desigualdade na oferta de componentes curriculares dentro das redes públicas de ensino do país.

Diferentemente, na maioria das redes particulares, a oferta se inicia na Educação Infantil e o Inglês passa a fazer parte da vida educacional daquele aluno como qualquer outro componente curricular.

Segundo Sudbrack (2013, p.30),

Estudos recentes na área de neurociências comprovam que há um prazo biológico para que determinadas tarefas sejam executadas com eficiência. Esse prazo, chamado de janelas de oportunidade, é um momento crucial para a aprendizagem de um segundo idioma, principalmente no que diz respeito à pronúncia. Conclui-se que, quanto mais cedo a criança aprender outro idioma, mais será beneficiada devido à quantidade de sinapses formadas pelos seus neurônios, contribuindo para o desenvolvimento de outras competências no futuro.

Além dos argumentos originados da área de neurociências, é preciso apontar a importância do Inglês no mundo atual como língua global de comunicação e valorizada nas atuações profissionais das várias áreas, provocando desigualdades entre os que tiveram mais oportunidade de contato precoce com a língua inglesa.

Com base nessas considerações, a justificativa principal para a realização desta pesquisa encontra-se na necessidade de investigar se os alunos das escolas públicas que cursaram Inglês no Ensino Fundamental I estão mais preparados para o prosseguimento do ensino da língua nos níveis seguintes, justificando a relevância da inclusão dessa disciplina ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Os resultados desta pesquisa podem contribuir para que outros municípios adotem o ensino de uma segunda língua em seus currículos, oferecendo fundamentação para que essa inclusão seja realizada de maneira planejada e possa alcançar resultados satisfatórios.

## **Organização das seções**

Para dar conta dos objetivos propostos, esta dissertação foi estruturada com as seguintes seções : a seção 1 traz fundamentos sobre políticas de ensino de língua estrangeira; a seção 2 descreve o processo de aprendizagem da língua estrangeira; a seção 3 apresenta o percurso metodológico desta pesquisa de natureza qualitativa, que pode ser considerada um estudo de caso, detalhando os instrumentos utilizados para coleta de dados: pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas; a seção 4 traz os resultados da pesquisa documental e das entrevistas, analisadas e discutidas com base nos fundamentos teóricos selecionados e, em seguida, são apresentadas as considerações finais.

## 1 POLÍTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Neste capítulo, serão abordadas as políticas públicas que permeiam ou permearam a oferta da Língua Inglesa no Brasil. Primeiramente, trago uma reflexão sobre o termo política pública e seu papel na regulamentação da educação no Brasil, embasada em autores como: Azevedo (2003); Chaguri e Tonelli (2019) e Oliveira (2010). Seguindo a linha das políticas públicas na área de Língua Estrangeira dentro do currículo nacional, abordo alguns documentos oficiais publicados no Brasil e que nos guiam pelo caminho percorrido até os dias atuais, além do apoio teórico de Avila e Tonelli (2020); Paiva (2003) e Oliveira (2016).

### 1.1 Política pública: definições

Diversas são as definições encontradas para a palavra política. Chaguri e Tonelli (2019) definem política, segundo a Filosofia, como uma maneira de organização de determinados grupos sociais que criam leis e a elas obedecem. Outros autores definem política como: “um conjunto de tecnologias e práticas realizadas em ambientes locais; ela é representada de maneiras variadas por diferentes atores e interesses” (Ball *apud*-Avila e Tonelli, 2020, p. 246). Partindo das definições citadas, fica claro que a política tem o papel principal de regulamentação. Oliveira (2010) esclarece em seu texto que todos podem fazer política e a sociedade usa a política ao longo dos anos em prol de suas necessidades e interesses, mas é de suma importância esclarecer que existe diferença entre os termos política e política pública. “[...] a sociedade civil, ou melhor, o povo, não é responsável direto e nem agente implementador de políticas públicas. No entanto, a sociedade civil, o povo, faz política” (Oliveira, 2010, p. 96). É por meio da política feita pelo povo que transformações importantes acontecem na sociedade porque levam até os governantes demandas, muitas vezes invisíveis aos olhos desses, que podem ser debatidas e viabilizadas no interior das políticas públicas.

Uma definição clara do termo política pública é dada por Azevedo (2003, p.38), “[...] política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Infelizmente, não é raro uma política pública criada para atender a população em âmbito nacional, voltada para uma área específica como saúde, educação, transporte, entre outras, seja implementada em algumas regiões do país e em outras não. Ou seja, a criação de uma política pública não é garantia de que ela será implementada como deveria. A sociedade civil é o agente norteador na criação das políticas públicas e para que elas sejam efetivas o papel do povo vai além do interesse pela sua criação, sendo necessária fiscalização e cobrança.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1998) é um marco para a nossa democracia, mas nem sempre os direitos assegurados por ela são garantidos a todos os cidadãos, como deveria. Nessa prerrogativa, entendemos a importância de as políticas públicas surgirem como uma ferramenta para assegurar esses direitos de forma igualitária. Mas qual a relação das políticas públicas com a educação? A Constituição de 1988 em seu Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto traz em seu artigo 205, uma definição clara do papel do Estado em relação à educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

*A priori*, o Estado é o responsável por oferecer acesso à educação a todos e em todas as regiões do país, mas muito do que foi conquistado na área da educação só foi possível com muita cobrança para a criação de políticas públicas educacionais, criadas para atender demandas de ordem nacional ou local. Oliveira (2010) esclarece que, quando falamos de políticas públicas educacionais, é preciso limitarmos o conceito de educação para a educação relacionada às questões escolares porque “Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação” (Oliveira, 2010, p. 97).

Especificamente no caso das políticas públicas educacionais, é necessário que haja o diálogo constante entre a comunidade escolar e o Estado, responsável por estruturar e organizar o sistema educacional. Não há política pública educacional efetiva sem o respeito à autonomia da escola e às individualidades dos educandos, sem a contribuição dos agentes diretamente ligados à educação escolar e ao processo de ensino-aprendizagem.

## **1.2 Língua estrangeira no currículo nacional**

Com base em Leffa (1999), será apresentada nesta subseção uma breve cronologia do ensino de LE no currículo nacional. Se considerarmos o ensino de línguas no Brasil, teremos o próprio Português como a primeira língua estrangeira a ser ensinada em nossas terras por meio da catequização. O ensino das línguas clássicas, grego e latim, eram oferecidas como disciplinas dominantes, nas primeiras escolas fundadas pelos jesuítas.

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, seguido da reforma de 1855, que regulamentou o ensino primário e secundário, assim como as matérias específicas que deveriam



ser ofertadas em cada um desses níveis de ensino, as línguas modernas - francês, inglês, alemão e italiano - passam a integrar o currículo do ensino secundário. Segundo Leffa (1999, p. 04)

O ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas.

Diante desse cenário, ainda nos anos do império, apesar da oferta de no mínimo quatro línguas estrangeiras no currículo no ensino secundário, a carga horária destinada ao estudo de línguas vai gradualmente sendo diminuída, chegando, no final do império, com pouco mais da metade da carga horária que se iniciou em 1855.

Durante a república, a carga horária destinada ao ensino de línguas se reduz acentuadamente e o ensino de algumas, como o grego, desaparece do currículo do ensino secundário. O inglês e o alemão passam a ser oferecidos, exclusivamente, mas os alunos não podem fazer as duas disciplinas simultaneamente, devendo optar por uma delas.

Vivendo um momento de desoficialização do ensino público e frequência livre, Chagas (1957 apud Leffa, 1999, p. 4) traz uma crítica à maneira como as línguas eram estudadas nesse contexto “Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase-certeza das aprovações gratuitas”. Os alunos trocavam o ensino formal oferecido na escola, pela realização de exames que lhes garantiriam o ingresso no ensino superior.

A Revolução de 1930 marca o final da primeira república e o início da república nova. O ano de 1931 trouxe grandes definições para educação brasileira na área de políticas educacionais. Com a aprovação do decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931), o ministro Francisco Luís da Silva Campos reconhece o Colégio Pedro II como instituição oficial do ensino secundário e redefine o ensino secundário no Brasil, além de instituir o método direto como método oficial para o ensino de línguas. O método direto já estava sendo utilizado na França desde o ano de 1901 e, segundo essa metodologia, a língua moderna deve ser ensinada por meio da própria língua. O curso secundário foi dividido em dois cursos sequenciais, o fundamental e o complementar. O ensino de línguas modernas era oferecido no curso fundamental, que foi dividido em 5 anos. Nos quatro primeiros anos os alunos tinham aulas de francês e o inglês era ofertado no segundo, terceiro e quarto ano. O alemão era oferecido de

forma facultativa no quarto e quinto ano. O latim, apesar de ser considerado uma língua morta, ainda constava na grade curricular como matéria obrigatória no quarto e quinto ano do ensino fundamental.

Ao voltarmos para esse momento histórico do ensino de línguas no Brasil nos deparamos com uma implementação que se deu de maneira regulamentada e organizada para que as instruções metodológicas do método direto pudessem, realmente, ser executadas pelos docentes em sala de aula. Gomes (2016, p.06) traz uma definição de como as turmas eram organizadas para as aulas de línguas

As turmas eram originariamente compostas por uma média de 45 a 50 alunos e, sabendo-se que o trabalho com o método direto era árduo, uma divisão em grupos menores, com até 15 alunos, fazia-se necessária. Essas turmas, invariavelmente, apresentavam alunos com níveis diferentes de proficiência, fato este que se tentou resolver através de testes de inteligência e de aproveitamento, como forma de se obter uma homogeneização das classes. A divisão das classes em turmas de no máximo 15 alunos era imprescindível para assegurar o aprendizado, uma vez que os discentes precisariam de mais tempo e maior acompanhamento para que a oralidade pudesse ser trabalhada, respeitando-se o nível dos alunos, uma vez que a homogeneidade das classes, no que se refere à fluência observada, não era verificada.

O método direto, ainda que não tenha encontrado todas as ferramentas necessárias para se desenvolver de maneira efetiva dentro do cenário de ensino de línguas no Brasil, marca uma divisão entre o ultrapassado e o moderno na metodologia utilizada para o ensino de línguas e abre caminho para que novas experiências didáticas possam adentrar esse campo educacional.

Leffa (1999) enfatiza que as décadas de 40 e 50 foram anos em que as línguas estrangeiras desempenharam um papel de destaque dentro dos currículos.

Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. (Leffa 1999, p.11).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação é promulgada, o ensino médio se mantém dividido entre ginásio e colégio e com duração de 7 anos. É a partir da promulgação da LDB de 1961 que se inicia a descentralização do ensino no Brasil com a criação do Conselho Federal de Educação. Os conselhos estaduais de educação ficam com a responsabilidade de regulamentar o ensino de línguas que acaba sendo ofertado sem muitas opções e em poucas escolas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 dá às escolas a liberdade de optar por não incluir em seu currículo a oferta de uma língua estrangeira, tornando-a uma disciplina

"adicional", sujeita às circunstâncias de cada instituição. Essa possibilidade de exclusão voluntária estava legalmente assegurada, resultando na situação em que muitos estudantes completavam o ensino fundamental e médio sem receberem sequer uma única aula de língua estrangeira, já que essa disciplina era oferecida apenas de forma opcional.

Nesse trajeto de variações que o ensino de línguas estrangeiras percorreu no currículo nacional, o ensino de uma língua estrangeira se torna uma obrigatoriedade para o 2º grau, hoje Ensino Médio, somente no ano de 1976 com a Resolução nº 58, de 1º de dezembro (Brasil, 1976). Vale ressaltar que a mesma resolução não inclui a obrigatoriedade do ensino do inglês como língua estrangeira, pois em seu artigo 1º a inclusão proposta é de uma língua estrangeira, mas não necessariamente a língua inglesa e recomenda a inclusão nos currículos de 1º grau “onde as condições o indiquem e permitem” (Brasil, 1976, p.1), o que em raríssimas instituições aconteceu. Mesmo nas escolas que ofereciam o 2º grau e o ensino de LE era obrigatório, essa oferta acontecia de maneira a ocupar o mínimo possível do horário da grade curricular, sendo na maioria dos casos ofertada em um único ano e com apenas 1 aula semanal.

Ressalte-se a recomendação da inclusão da uma LEM nos currículos de 1º grau, mas não especificando que condições são necessárias para essa inclusão.

Segundo Machado, Campos e Saunders (2007, n.p.)

Enfim, a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes.

É importante registrar tentativas de incluir a obrigatoriedade da língua estrangeira desde o primeiro ano do ensino fundamental como é o caso do Projeto de Lei nº 841, de 2003, aprovado pela Assembleia Legislativa de São Paulo. Segundo o “Artigo 1º - Fica incluído o ensino de uma língua estrangeira universal moderna no currículo do ensino fundamental. Parágrafo único - A disciplina deverá ser ministrada desde a primeira série”. Ressalte-se que a inclusão não se refere especificamente à língua inglesa, mas a uma língua estrangeira.

Vinte anos depois da aprovação da “Resolução nº 58/1976” (Brasil, 1976) com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), o ensino de uma língua estrangeira foi incluído como obrigatório a partir da 5ª série, hoje 6º ano do

ensino fundamental. É preciso esclarecer que a LDB também não torna obrigatório o ensino de inglês como a língua estrangeira a ser inserida no currículo, em seu artigo 26, §5º, ela dispõe que “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”, o que, conseqüentemente, conduz a uma heterogeneidade na oferta de língua estrangeira dentro das redes públicas de ensino.

### **1.3 PCNs terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua estrangeira.**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados em 1998 e, em sua elaboração, buscou-se “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (Brasil, 1998, p.05). Os PCNs são um conjunto de documentos que serviram de norteadores na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas e privadas de todo o país e em sua proposta deixava claro que não se tratava de um documento impositivo e sim de uma ferramenta de diálogo que validava o respeito às diversidades regionais, mas primava por uma educação de qualidade para todos.

Os PCNs trazem orientações para o ensino de LE no EF II e no Ensino Médio, deixando a cargo da comunidade escolar a escolha da língua a ser oferecida. O documento orienta que 3 fatores sejam considerados ao se fazer a inclusão de uma LE no currículo: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição.

Apesar de ressaltar a relevância do uso do inglês em diversas situações, os PCNs não trazem orientações para que essa seja a língua incluída no currículo, abordando a necessidade do papel da escola na conscientização dos alunos quanto aos aspectos sociopolíticos envolvidos na aprendizagem de uma determinada língua estrangeira. “É verdade que o inglês predomina - e a consciência crítica dessa situação deve ser considerada -, mas há razoável quantidade do uso de outras línguas, tais como o italiano, o francês, o espanhol, o alemão, dependendo do contexto e das regiões” (Brasil, 1998, p. 65).

O que podemos observar é que os PCNs não trazem nenhuma indicação direta quanto à inclusão de uma LE no EF I e que seus objetivos e conteúdos propostos são específicos para a faixa etária de alunos que estão cursando o EF II ou Ensino Médio.

#### **1.4 BNCC e obrigatoriedade do ensino de inglês na educação básica.**

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, o inglês passa a ser, obrigatoriamente, a língua estrangeira oferecida a partir do ensino fundamental II (6º ano). “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (Brasil, 2017, p. 07).

A BNCC é um exemplo prático de política pública educacional e “[...] surgiu como estratégia para organizar o trabalho pedagógico nacional e assegurar o direito que todos têm a uma educação de qualidade.” (Arnhold e Martins, 2021, p. 123). Na área de língua estrangeira moderna (LEM), a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental foi importante para trazer uma homogeneidade aos currículos nacionais na oferta de LEM.

Ao tratarmos da regulamentação na oferta de uma LEM nos currículos nacionais, faz-se necessário conceituar, ainda que sucintamente, nosso entendimento de política linguística. Oliveira (2016) traz a perspectiva de política linguística como parte das políticas públicas “[...] concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações e até a família” (Oliveira, 2016, p. 382). Como ressaltam Avila e Tonelli (2020), uma política linguística precisa da colaboração de especialistas da área, mas também precisa do envolvimento de pessoas comuns. Sobre o mesmo tema, Vicentim (2017, p.58) traz a seguinte reflexão: “O ensino de línguas tem papel central na educação, portanto, deveriam ser pensadas Políticas Linguísticas que englobassem aspectos a nível nacional para que, ao menos a priori, garantissem um fortalecimento nos processos de implementação”.

A BNCC dá ao inglês o status de língua franca, com foco em sua função social e política. Jenkins (*apud* Anjos, 2007, p. 4) define língua franca como “uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua e é comumente entendida como querendo significar uma segunda língua de seus falantes”.

É importante apontar que não há consenso entre os linguistas sobre o conceito de língua franca. Embora não seja objetivo desta pesquisa nos aprofundarmos sobre o tema, Gimenez apresenta as discussões sobre língua franca relatando os resultados apresentados no 7th International Conference of English as a Lingua Franca, realizado em Atenas em 2014, sobre as questões teóricas sobre esse conceito bem como as implicações para a formação de professores e desenvolvimentos futuros sobre o tema. (Gimenez et al., 2020, p.593).

A BNCC traz esse conceito de língua franca como uma língua de contato falada em diferentes países, desmistificando a necessidade de termos nas escolas um ensino de inglês voltado apenas para características linguísticas e culturais de países como Estados Unidos e Inglaterra, principais referências utilizadas no ensino da língua inglesa no Brasil. Segundo Gomes (2010, p. 05) “[...] o número de falantes de inglês como língua estrangeira já é mais que o dobro do número de falantes nativos, e esse grupo está em contínua expansão.” Nesse sentido, é possível acreditarmos que as diretrizes apontadas na BNCC fazem com que o docente da área tenha um novo olhar para sua prática e o auxiliem na formação linguística crítica dos alunos do ensino básico.

A BNCC orienta que o ensino de LEM seja organizado por eixos e em seu texto dispõe sua distribuição da seguinte forma: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural, ressaltando que todos esses eixos “estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar.” (Brasil, 2017, p.245). Além da organização por eixos a BNCC de LEM para o Ensino Fundamental-Anos Finais, traz orientações sobre unidades temáticas, objeto de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas por ano escolar. O objetivo dessa organização é ajudar os sistemas de ensino na construção de seus currículos e planejamentos de ensino, permitindo que sejam realizadas todas as adaptações necessárias para contemplar as diferentes realidades locais.

Para o Ensino Médio, levando em consideração sua nova estrutura organizacional dividida por áreas do conhecimento, a BNCC traz o ensino de LEM dentro da área do conhecimento de linguagens e suas tecnologias. Para cada área do conhecimento são definidas competências específicas e para cada competência a BNCC descreve as habilidades a serem desenvolvidas ao longo daquela etapa.

### **1.5 Resolução SEDUC 53, de 16-11-2023**

É importante finalizar essa seção mencionando a Resolução SEDUC 53, de 16 de novembro 2023, (São Paulo, 2023), de abrangência mais restrita, segundo a qual o governo do estado de São Paulo incluiu a oferta de Língua Inglesa na parte diversificada de seu currículo do EF I. A Resolução deixa claro que essa alteração se refere somente às escolas da rede estadual de ensino. “Estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.” (São Paulo, 2023, p.01, grifo nosso).

Sem dúvida essa alteração da matriz curricular do EF I na rede estadual de São Paulo sinaliza um avanço para a área de LI, mas também torna mais urgente a necessidade de uma lei federal que regulamente essa oferta em âmbito nacional. Muitas cidades do estado de São Paulo possuem escolas da rede estadual e da rede municipal que atendem o EF I. Assim sendo, podemos ter um cenário onde, dentro do mesmo município, aos alunos da rede estadual é ofertado o ensino de LI e aos alunos da rede municipal não e os reflexos dessa desigualdade poderão trazer prejuízos significativos para as próximas etapas de ensino dos dois grupos de alunos. Exemplificando: Se temos um município onde a oferta de EF II acontece somente em escolas estaduais, teremos uma sala de aula com alunos que fizeram o EF I na rede estadual e que tiveram 5 anos de aulas de inglês e na mesma sala teremos alunos que vieram da rede municipal e não tiveram acesso ao ensino de LI.

Essa realidade é inaceitável e expõe a desigualdade existente no currículo das redes públicas de ensino, o que não deveria ocorrer levando em consideração o papel principal da educação que é o acesso igualitário a todos os tipos de conhecimento.

Feitas essas considerações, a seção 2 apresentará como se realiza a aprendizagem de uma língua estrangeira pelas crianças, justificando a sua inserção precocemente no currículo escolar.

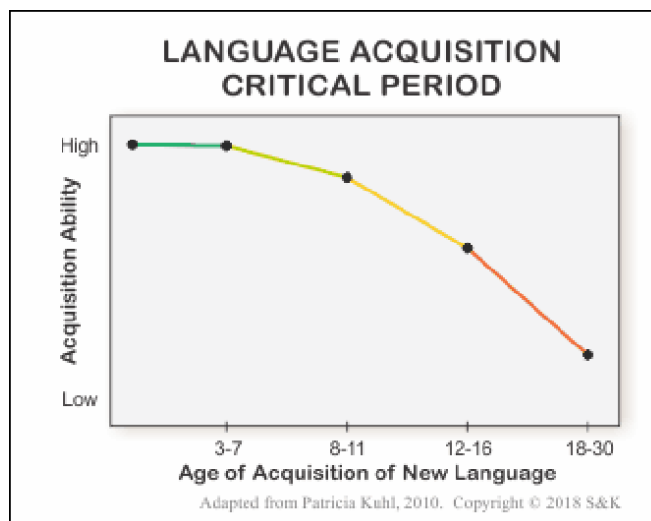
## 2 APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA PELAS CRIANÇAS

Esta seção inicialmente apresentará como se dá a aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças, justificando as razões para a inclusão de uma língua estrangeira desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I. As considerações a seguir estão voltadas para a importância da inclusão de uma LEM no ensino regular das escolas públicas e não da perspectiva de escolas bilíngues que privilegiam apenas crianças de escolas particulares e são cada vez mais procuradas por famílias com boa condição econômica.

Schütz (2003) merece fundamentos importantes sobre os fatores que influenciam a aprendizagem de uma segunda língua desde a infância, alinhando pesquisas de várias áreas que contribuem para o estudo da aquisição da linguagem, a saber, a linguística, a psicologia e a neurolinguística, entre outras. Para entender como esse processo se desenvolve é necessária uma abordagem interdisciplinar.

Lenneberg (apud Schütz, 2019 s.p.) pesquisou sobre a idade crítica para a aprendizagem de uma LEM, apontando a diferença entre o processo em crianças e adultos.

**Gráfico 1- Período crítico de aquisição da linguagem**



Fonte: Schütz, (2019, s.p.)

De acordo com o gráfico, o período ideal se situa entre 3 a 7 anos de idade, período em que a criança está saindo da creche e ingressando no Ensino Fundamental I. Os alunos na faixa etária de 8 a 11 anos ainda se situam em um momento favorável à aquisição de uma LEM. Observe-se que quanto mais avançam etariamente, o processo vai se tornando mais desfavorável.



Krashen (1981, p.72) explica que muito da controvérsia sobre a questão da neurologia da aquisição da linguagem está relacionada com o desenvolvimento da dominância cerebral na infância e sua relação com a aquisição tanto da língua materna como da segunda língua. O hemisfério esquerdo é responsável pela performance linguística.

Segundo Lenneberg (apud Schütz, 2019, s.p.) as limitações se fazem sentir principalmente a partir da puberdade, não significando que os adolescentes não sejam capazes de aprender uma LEM. Segundo Schütz, a existência de um período crítico favorável é aceita, embora os limites propostos por Lenneberg tenham sido contestados posteriormente.

Feitas as considerações sobre o período crítico, Schütz (2019, s.p.) analisa os vários fatores que influenciam esse aprendizado, a saber: a) fatores biológicos, b) fatores cognitivos, c) fatores de ordem afetiva, d) fatores ambientais e) o input linguístico.

#### **a) Fatores biológicos**

O ser humano não possui um órgão específico para a fala. Na verdade, para a aquisição dessa habilidade, é necessário compartilhar com outros órgãos que estão diretamente envolvidos na habilidade linguística do ser humano: o cérebro, o aparelho auditivo e o aparelho articulatório (cordas vocais, cavidades bucal e nasal, língua, lábios, dentes), destacando a importância do cérebro.

- **Lateralização cerebral**

Dentre os fatores biológicos, Schütz (2019, s.p.) destaca a importância do fator neurológico, referente à lateralização cerebral:

Pesquisas no campo da neurologia demonstram que os dois hemisférios cerebrais desempenham diferentes funções. O lado esquerdo é o lado lógico, analítico; enquanto que o direito é o lado criativo, artístico, sensível à música, responsável pelas emoções e especializado em percepção e construção de modelos e estruturas de conhecimento. O hemisfério direito seria, por assim dizer, a porta de entrada das experiências e a área de processamento dessas experiências para transformá-las em conhecimento.

Ainda de acordo com Lenneberg (apud Schütz, 2019, s.p.) a lateralização nas crianças é mais tardia, ocorrendo a partir da puberdade. No caso das crianças, os dois hemisférios estão mais interligados, facilitando a aquisição e a sedimentação do conhecimento em razão da interação entre os dois hemisférios, colaborando para que este conhecimento adquirido seja permanente.

- **Acuidade auditiva** – Pesquisas confirmam que as crianças possuem uma acuidade

auditiva muito maior do que os adultos. Uma maior flexibilidade do aparelho articulatório auxilia também na produção dos sons, permitindo que a criança diferencie sons inexistentes na língua materna, como é o caso da interdental surda e sonora como em *this*, *think*.

## b) Fatores cognitivos

Dentre os fatores cognitivos, Schütz (2019) destaca dois: a formação da matriz fonológica e a assimilação natural X estudo formal.

- **A formação da matriz fonológica**, chama a atenção para o fato dos adultos já possuírem um conjunto de sons fixados, tornando mais difícil a incorporação de fonemas específicos do Inglês, como no exemplo citado acima. No caso das crianças, além do fator biológico apontado sobre a maior acuidade auditiva e a maior flexibilidade do aparelho articulatório, elas ainda estão mais abertas à incorporação de novos fonemas à matriz fonológica.

- **Assimilação natural x estudo formal**

De acordo com Schütz( 2019, s.p.) , há muitas diferenças entre as habilidades cognitivas das crianças e dos adultos, pois

[...] o adulto já passou por grande parte de seu desenvolvimento cognitivo. [...] tem a capacidade de lidar com conceitos abstratos e hipotéticos, enquanto que a cognição das crianças, ainda em fase de construção, depende fundamentalmente de experiências concretas, de percepção direta. Isto explica a capacidade superior dos adultos de compreender a estrutura gramatical da língua estrangeira e de compará-la à de sua língua materna. Explica também a tolerância superior dos adultos quando submetidos a situações artificiais com o propósito de exercitarem línguas estrangeiras, bem como a tendência de buscar simples transferências no plano de vocabulário, com ajuda de dicionários.

Embora tenha recebido muitas críticas dos estudiosos da área, a distinção entre aprendizagem e aquisição deve-se principalmente a Krashen (1989). Para ele *learning* está relacionada ao estudo formal da língua - receber e acumular informações e transformá-las em conhecimento por meio de esforço intelectual e de capacidade de raciocínio lógico)

Entende por aquisição o desenvolvimento de habilidades funcionais através de assimilação natural, intuitiva, inconsciente, nas situações reais e concretas de ambientes de interação humana) e sustenta a predominância de aquisição sobre a aprendizagem no desenvolvimento de proficiência em línguas.

Krashen (1989) defende a importância maior de aquisição sobre aprendizagem referindo-se a adolescentes e adultos. Considerando que aquisição está mais intimamente ligado aos

processos cognitivos do ser humano na infância, Schütz deduz que aquisição é ainda mais preponderante no caso do aprendizado de crianças.

Schütz (2019, s.p.) apresenta a hipótese de Harpaz que sustenta a hipótese da importância do aprendizado precoce da língua estrangeira:

A aquisição da fala e a descoberta do mundo são processos paralelos para a criança. A interação linguística da qual a criança participa proporciona a maioria dos dados nesse processo de desenvolvimento cognitivo. Como consequência, as estruturas neurais no cérebro que correspondem aos conceitos que vão sendo aprendidos acabam naturalmente e intimamente associadas às estruturas neurais que correspondem às formas da língua.

Diferentemente das crianças, os adultos, ao aprenderem uma língua estrangeira, já possuem estruturas neurais fixas associadas às formas da língua materna. conceitos (já formados). Sendo assim, torna-se mais difícil associar as novas estruturas da língua estrangeira às estruturas já formadas da língua materna. Monteiro (1987) realizou pesquisa com estudantes universitários, comprovando o alto grau de interferência da língua materna na aprendizagem da língua inglesa. No caso das crianças a interferência da língua materna é muito menor.

Nas palavras de Harpaz (2003, s.p):

Os humanos nascem com habilidade para compreender e gerar todos os tipos de fonemas, mas durante a infância (desde o nascimento, e talvez antes) esta habilidade é moldada pela experiência de tal forma que apenas os fonemas da língua nativa são facilmente compreendidos e gerados. Nos adultos essas habilidades são muito menos plásticas, então os aprendizes adultos de uma nova linguagem acham especialmente difícil compreender e gerar os fonemas da nova língua que não são usados na sua língua nativa.<sup>1</sup>

### **c) Fatores afetivos e psicológicos**

Outra contribuição de Krashen (1989) refere-se à hipótese conhecida como filtro afetivo, segundo a qual, é preciso considerar fatores de ordem psicológico-afetiva na capacidade de aprendizagem, dentre os quais Schütz (2019) destacou a desmotivação, o perfeccionismo, a falta de confiança, a dependência da eloquência, a autoconsciência, a

---

<sup>1</sup> *Humans are born with an ability to comprehend and generate all kinds of phonemes, but during childhood (starting from birth, and maybe before) this ability is shaped by experience such that only the phonemes of the native language are easily comprehended and generated. In adults, these abilities are much less plastic, so adult learners of a new language find it specially difficult to comprehend and generate the phonemes of the new language that are not used in their native language.*

ansiedade e o provincianismo. Dentre os fatores destacados por Schütz, a maioria não se aplica às crianças, principalmente no que se refere à desmotivação, pois são curiosas por natureza e tem interesse pelo desconhecido.

Segundo Schütz (2019, s.p.)

Todos esses bloqueios resultam de experiências anteriores do indivíduo, podendo ocorrer, portanto unicamente em adolescentes e principalmente Aadultos. Fica, pois, novamente evidenciado que crianças, com desenvolvimento típico, ainda livres de tais bloqueios, tendem a ter uma capacidade de assimilação superior à dos adultos.

#### **d) O ambiente e o *input* linguístico**

Krashen (1989), em sua *comprehensible input hypothesis*<sup>2</sup>, defende que a aquisição de línguas ocorre em situações reais, nas quais a pessoa está exposta a uma linguagem um pouco acima de sua capacidade de entendimento, porém ainda inteligível. É necessário considerar que, ao se dirigir à criança, o adulto utiliza uma linguagem mais simples. Sendo assim, é preciso que o insumo oferecido à criança, no caso da língua estrangeira, contenha um vocabulário mais simples e estruturas gramaticais menos complexas.

Segundo Schütz (2019, s.p.)

Dessa forma, podemos concluir que um ambiente de língua e cultura estrangeira para crianças é, por natureza, mais simples, menos abstrato, mais próximo ao nível de compreensão da criança e mais propício à assimilação da língua do que os ambientes dos adultos.

Acrescenta ainda que

Este processo, através do qual uma língua é transmitida de geração em geração, é explicado como transmissão cultural. É evidente que o ser humano nasce com a predisposição de assimilar não uma determinada língua, mas qualquer língua. Nossa(s) língua(s) materna(s) será(ão) aquela(s) do(s) ambiente(s) cultural(is) em que vivermos na infância.

Takako Kanomata (*apud* Schütz, 2007, s.p.) assim conclui:

Na infância construímos os alicerces do nosso ser, de forma inconsciente, através do convívio e das experiências do dia a dia. O contato e a construção de relacionamentos com pessoas estrangeiras na infância eliminam o conceito de estrangeirismo de forma natural. A convivência multicultural na infância

---

<sup>2</sup> Tradução: hipótese do insumo compreensível.

proporciona a construção de uma identidade própria, enriquecida por comportamentos e valores sociais diferentes, que eliminam fronteiras.

Nesse sentido, é relevante citarmos Leffa e Irala (2014, p. 32) que sugerem o uso do termo “língua adicional” em substituição ao termo língua estrangeira. Segundo os autores a substituição [...] “traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).”

Resumindo, os principais fatores que devem ser levados em conta na aprendizagem de uma língua estrangeira pelas crianças apresentados por Schütz (2019, n.p.) são os seguintes:

- a) A aquisição da fala e a descoberta do mundo são processos paralelos para a criança. A língua estrangeira presente na infância e na adolescência, durante o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, tende a ficar enraizada de forma semelhante à língua materna.
- b) Linguagem é o principal elemento de relacionamento humano. Todos desenvolvem proficiência em línguas estrangeiras mais através de *acquisition* (desenvolvimento de habilidades através de assimilação natural, intuitiva, inconsciente, em ambientes de interação humana) do que de *learning* (estudo formal - memorizar informações e transformá-las em conhecimento através de esforço intelectual), especialmente crianças. Portanto, línguas não podem ser ensinadas, mas serão aprendidas se houver o ambiente apropriado.
- c) Crianças assimilam línguas com mais facilidade, porém têm grande resistência ao aprendizado formal, artificial e dirigido. As crianças, mais do que os adultos, precisam e se beneficiam de contato humano para desenvolver suas habilidades linguísticas. Entretanto, se perceberem que a pessoa que deles se aproxima fala a língua materna, dificilmente se submeterão à difícil e frustrante artificialidade de usar outro meio de comunicação. Elas só procuram assimilar e fazer uso da língua estrangeira em situações de autêntica necessidade, desenvolvendo sua habilidade e construindo seu próprio aprendizado a partir de situações reais de interação em ambiente da língua e da cultura estrangeira. Portanto, a autenticidade do ambiente, principalmente na pessoa do facilitador, é mais importante do que as características das atividades (lúdicas ou não), e ambos são mais importantes do que qualquer planificação didática predeterminada.
- d) O ritmo de assimilação das crianças é mais rápido. Existe uma idade crítica (12 a 14 anos), a partir da qual o ser humano gradativamente perde a capacidade de assimilar línguas ao nível de língua materna. Essa perda é mais perceptível na pronúncia. Até os 12 ou 14 anos de idade, a criança que tiver contato suficiente com o idioma, o assimilará de forma tão completa quanto a língua materna. É uma janela de oportunidade que não pode ser desperdiçada.

Nesta seção foram apresentados os principais fundamentos linguísticos e neurobiológicos envolvidos no processo de aprendizagem da língua estrangeira, com foco nas especificidades e vantagens da exposição precoce à língua estrangeira.

Na seção 3 detalharemos a trajetória metodológica desta investigação.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento a base metodológica desta dissertação, subdividindo-o em seções dispostas da seguinte maneira: a natureza da pesquisa, o contexto de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com o número CAAE: 63591722.2.0000.5383, Parecer 5.798.819.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva, um estudo de caso, realizado em uma escola de Ensino Fundamental I e II. O objetivo principal dessa dissertação foi analisar a implementação do ensino de Inglês no Ensino Fundamental I, no âmbito de uma escola pública municipal, e quais os reflexos desse ensino no Ensino Fundamental II. Para dar conta do objetivo proposto foi necessário analisar prontuários com notas de grupos diferentes de alunos e quantificar os dados coletados, procedimento característico de pesquisas quantitativas bem como investigar outros aspectos, de ordem social, implicados no processo, como a participação dos atores envolvidos diretamente através de entrevistas, que é uma técnica utilizada em pesquisas qualitativas. Nesse sentido, estamos de acordo com Richardson (2008, p.89, apud Goode e Hatt 1973, p.398), que

[...] a pesquisa moderna deve rejeitar como falsa dicotomia a separação entre estudos “qualitativos” e “quantitativos”, ou entre ponto de vista “estatístico” e “não estatístico”. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade.

Minayo (1994), da mesma perspectiva de Richardson, considera a diferença entre qualitativo-quantitativo, como sendo de natureza. De acordo com suas próprias palavras, explica que:

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. (Minayo, 1994, p. 22)

Com base nessas considerações, ao utilizarmos dados quantificáveis como uma das técnicas de coleta de dados, é preciso deixar claro que esses dados não foram utilizados de forma isolada e representam somente a realidade do grupo investigado.

A conexão entre quantidade e qualidade, entre objetividade e subjetividade, não pode

ser simplificada como uma linha contínua, nem deve ser vista como uma dicotomia absoluta. Em vez disso, é importante que as relações sociais sejam compreendidas em sua totalidade e concretude, explorando seus aspectos mais amplos e significados fundamentais. Nesse sentido, uma abordagem quantitativa pode suscitar questões que demandam uma análise qualitativa mais aprofundada, e vice-versa. (Minayo; Sanches, 1993).

Feitas as considerações sobre a relação entre pesquisa qualitativa e quantitativa, este estudo pode ser considerado um estudo de caso, de natureza descritiva com base em Lüdke e André (1986, p.12), pois, segundo as autoras, “O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrição de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos, e extratos de vários tipos de documentos.” A escolha de um tema específico e delimitado quando a área é educação parte do pressuposto de que o pesquisador, antes de decidir o que pesquisar, já tinha um conhecimento prévio sobre o assunto e esse conhecimento lhe trouxe alguns questionamentos culminando no caso a ser estudado.

Segundo Lüdke e André (1986), em se tratando da área de educação, entre as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir, a pesquisa do tipo etnográfica e o estudo de caso são métodos que se destacam quando o estudo é voltado para o ambiente escolar. De acordo com as autoras a pesquisa do tipo etnográfica se caracteriza por ser um estudo exploratório e o estudo de caso é de natureza mais descritiva.

A escolha da metodologia da presente pesquisa pode ser resumida com uma citação de (André, 1995, p.15) sobre a pesquisa qualitativa “[...] é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural.” Em outras palavras, quando nos propomos a fazer uma pesquisa qualitativa é impossível analisarmos os dados concretos, nesta pesquisa obtidos por meio da análise documental, isoladamente, sem levar em consideração todos os outros aspectos envolvidos no processo. No caso desta dissertação, a participação dos atores envolvidos foi fundamental para embasar os resultados colhidos no levantamento de dados.

Com base nessas considerações, o estudo de caso mostrou-se o método mais adequado para a finalidade do objetivo proposto nesta dissertação, devendo ser utilizado quando o que vamos estudar é algo singular, ainda que tenha similaridade com outros temas, e que traga um interesse particular do pesquisador em relação àquele determinado assunto. (Lüdke e André, 1986).

### **3.2 Contexto da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada em uma escola Municipal de Ensino Fundamental I e II, em um município no interior do estado de São Paulo no ano de 2023 que atende alunos do 1º ano dos Anos Iniciais ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A escola está localizada em um município com cerca de 33.281 habitantes <sup>3</sup>, no interior do estado de São Paulo. A rede municipal possui, no momento da pesquisa, 6 escolas de educação infantil, 3 escolas que ofertam somente o EF I, e 1 escola de EF I e EF II. A educação infantil e o ensino fundamental I são de responsabilidade do município e a rede estadual atende o ensino fundamental II e ensino médio. O EF II passou a ser ofertado em apenas uma escola da rede municipal no ano de 2011 e desde então atende, além dos alunos que concluem o EF I na escola investigada, alunos de outras escolas do município, dentro do limite de vagas remanescentes. A oferta de vagas para o EF II na rede municipal é limitada e atende a uma pequena parcela dos alunos nessa fase escolar, a maioria dos alunos que terminam o EF I são encaminhados para as escolas estaduais.

A escola investigada foi fundada no ano 1909, mas somente no ano de 2003, com a aprovação da lei municipal 571/2003 de 23 de setembro de 2003, deixa de fazer parte da Rede Estadual de ensino e passa a ser de responsabilidade do Município. Localizada em uma região central da cidade, a escola atende alunos de diferentes bairros. Atualmente, a escola possui 15 salas de ensino fundamental I e 15 salas de ensino fundamental II, atendendo cerca de 920 alunos em 2 períodos, manhã e tarde. Na escola há uma biblioteca, uma sala de multimídia e um laboratório de informática que são ambientes compartilhados e os professores precisam fazer agendamento prévio para utilizá-los.

### **3.3 Participantes da pesquisa**

Para a realização da pesquisa a estimativa era de entrevistar todos os professores da rede municipal que estavam lecionando inglês no ano em que a pesquisa foi realizada, 2023, ou que já tivessem lecionado em anos anteriores para o Ensino Fundamental II na escola investigada e que já tivessem tido experiência com o EF I na rede. Com a ajuda da Supervisora de Ensino da rede conseguimos identificar quatro professores que atendiam a esses critérios e após contato com eles diretamente nas escolas em que estavam lecionando, todos eles aceitaram participar da pesquisa, sendo que dois lecionavam na escola investigada e dois estavam lecionando em outras escolas, pois é comum na rede municipal a troca anual de unidades escolares que

---

<sup>3</sup> Dados IBGE de 2022. Para informações mais detalhadas ver o site eletrônico:  
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/cravinhos.html> - Acesso em 02 out. 2023.



acontece dependendo do número de aulas disponíveis no momento da atribuição. Somente a escola investigada possui EF II e por esse motivo a maioria dos professores de LI da rede municipal só lecionam para o EF I, o que não seria relevante para esta pesquisa.

Secretária da Educação atual que já estava no cargo no ano da introdução do inglês na grade curricular do Ensino Fundamental I, em 2011

Os professores e a Secretária da Educação assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### **3.4 Instrumentos de pesquisa**

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram documentos e entrevistas.

#### **3.4.1 Análise documental**

Explicitamos, a seguir, o conceito de documento e as contribuições da análise documental com base em Lüdke e André ( 1986, p. 38)

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Entende-se como documento para este contexto de utilização “quaisquer materiais escritos que podem ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974 p.187 apud Lüdke e André, 1985 p.38). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Foram objeto de análise documental:

a) As diretrizes oficiais para o ensino do Inglês no Ensino Fundamental contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua estrangeira (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018).

b) Os prontuários de dois grupos de alunos: a) do Ensino Fundamental II que não tiveram Inglês no Ensino Fundamental I e b) do Ensino Fundamental II que tiveram a disciplina durante os 5 anos do Fundamental I.

Prontuário é o documento onde são arquivadas as notas bimestrais e finais de todas as salas de aula da unidade escolar. O ano de 2011 foi escolhido por se tratar de alunos que não tiveram aulas de Inglês no EF I e ano de 2019 foi escolhido por se tratar de um grupo de alunos que tiveram aulas de Inglês nos 5 anos do EF I.

Para este levantamento foi solicitada autorização para a Secretária de Educação do Município e para a diretora da escola investigada, garantido o sigilo dos nomes dos alunos cujos dados seriam utilizados nesta pesquisa.

### 3.4.2 Entrevistas

Para Lüdke e André (1986, p. 34), a entrevista é uma das técnicas mais importantes na pesquisa qualitativa.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Recomendam a elaboração de um roteiro

[...]que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento (Lüdke; André, 1986, p.36).

Ao utilizar a entrevista como um dos instrumentos de pesquisa, deixamos claro para os participantes que esse seria um momento de interação em que eles teriam a liberdade para falar abertamente sobre o tema, ainda que guiados por algumas questões. Nesse sentido, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada, concordando com as reflexões de Lüdke e André (1986 p.33) “Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”

No contexto específico desta pesquisa, aliar as entrevistas à análise documental trouxe para o estudo além da percepção da pesquisadora a percepção dos sujeitos envolvidos na investigação, auxiliando na interpretação ao fenômeno estudado (Bogdan; Biklen, 1998).

Os roteiros das entrevistas com os docentes (Apêndice A) e com a Secretaria da Educação (Apêndice B), foram realizadas presencialmente em dias, horários e locais distintos, de acordo com a disponibilidade de cada um. Os participantes da pesquisa tiveram acesso às questões do roteiro de entrevista antes de iniciarmos as gravações, previamente autorizadas pelos participantes, para que se sentissem mais seguros quanto aos assuntos que seriam abordados e para que pudessem esclarecer alguma dúvida que porventura surgisse.

As entrevistas foram transcritas para facilitar a análise das informações obtidas.

### **3.5 Metodologia de análise de dados**

Tabulação e comparação dos resultados obtidos por meio do levantamento dos prontuários nas escolas.

Discussão dos resultados obtidos nas entrevistas com base nos fundamentos legais e teóricos selecionados para a pesquisa

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresento os resultados obtidos no levantamento de dados dos prontuários da escola investigada e nas entrevistas com o intuito de responder às questões de pesquisa.

Para entendermos de que forma os alunos eram avaliados, solicitamos autorização da direção da escola para acessar os planos de ensino referentes aos grupos investigados. Segundo Libâneo (2013, p. 222) “A avaliação escolar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e não uma etapa isolada. Há uma exigência de que, esteja concatenada com os objetivos-conteúdo- métodos expressos no plano de ensino e desenvolvido no decorrer das aulas”.

O Plano de Ensino de Inglês para o 6º ano prevê que os alunos sejam avaliados continuamente ao longo do bimestre em todas as atividades realizadas em sala de aula e ou fora dela (tarefas de casa, trabalhos), bem como a assiduidade e o comportamento do aluno. As avaliações devem ser escritas e orais para verificar o ensino-aprendizagem dos conteúdos teóricos apresentados no bimestre, bem como a oralidade. Ao comparar os Planos de Ensino dos anos de 2011 e 2019, os critérios avaliativos permaneceram os mesmos.

Essa modalidade de avaliação pode ser considerada formativa, de acordo com Zabala (2010), pois considera não apenas o conteúdo do Inglês, como também os conceitos, procedimentos e atitudes e é aplicada bimestralmente, periodicidade recomendada por Zabala, pois permite um acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. A orientação constante do Plano de Ensino, optando por uma avaliação formativa, é preferível à avaliação somativa, muito utilizada, mas que serve apenas para determinar se os objetivos de uma disciplina foram atingidos

Feitas essas considerações sobre os Planos de Ensino da escola investigada, é necessário especificar a forma de registro das avaliações formativas realizadas durante o ano escolar. Na rede municipal todas as escolas possuem um documento que é chamado de “consolidado”, em formato de um livro, no qual são arquivadas as notas, bimestrais e finais, de todas as salas da unidade escolar. Esse documento, ao qual tive autorização prévia da Secretária Municipal e da diretora da escola para acessar, foi o material utilizado para coletar as médias finais dos alunos de 6º ano, que são objeto de investigação desta pesquisa.

Atualmente, as notas dos alunos estão sendo registradas digitalmente, mas os anos analisados para a pesquisa só possuem registros manuais. Na rede investigada, as turmas são divididas por uma nomenclatura em ordem alfabética, nesse sentido, como pode ser visto nas tabelas 1 e 2, no ano de 2011 havia 9 salas de 6º ano, sendo do 6º A ao 6º E, no ano de 2019 havia 5 salas de 6º ano, sendo do 6º A ao 6º E.

A coluna 1 das tabelas (1 e 2) traz as salas analisadas, a coluna 2, a quantidade de alunos em cada uma dessas salas. A partir da coluna 3 até a coluna 13, são apresentadas as médias finais dos grupos investigados que vão da nota 0 à nota 10.

A **tabela 1** mostra os resultados referentes ao grupo de alunos que terminaram o 6º ano em 2011 e não tiveram Inglês no EF I.

**Tabela 1– Registro e controle do rendimento escolar- ano 2011**

SALAS	NÚMERO DE ALUNOS NA SALA	MÉDIA FINAL=0	MÉDIA FINAL=1	MÉDIA FINAL=2	MÉDIA FINAL=3	MÉDIA FINAL=4	MÉDIA FINAL=5	MÉDIA FINAL=6	MÉDIA FINAL=7	MÉDIA FINAL=8	MÉDIA FINAL=9	MÉDIA FINAL=10
6A	27	0	0	1	3	2	7	4	6	3	1	0
6B	27	0	0	2	5	2	7	5	4	2	0	0
6C	30	0	1	1	4	4	10	6	0	3	0	1
6D	29	0	2	2	2	1	6	8	3	3	2	0
6E	29	0	2	1	4	3	5	5	3	5	1	0
6F	25	0	0	3	7	2	3	4	2	0	4	0
6G	25	1	0	0	2	3	4	6	7	0	1	1
6H	21	0	0	1	2	3	6	2	2	1	2	2
6I	24	0	0	0	5	2	10	3	2	1	1	0

Fonte: elaborada pela autora

A **tabela 2** traz os resultados referentes ao grupo de alunos que terminaram o 6º ano em 2019 e que tiveram Inglês no EF I.

**Tabela 2– Registro e controle do rendimento escolar- ano 2019**

SALAS	NÚMERO DE ALUNOS NA SALA	MÉDIA FINAL=0	MÉDIA FINAL=1	MÉDIA FINAL=2	MÉDIA FINAL=3	MÉDIA FINAL=4	MÉDIA FINAL=5	MÉDIA FINAL=6	MÉDIA FINAL=7	MÉDIA FINAL=8	MÉDIA FINAL=9	MÉDIA FINAL=10
6A	36	0	0	0	4	5	3	6	3	5	1	9
6B	36	0	0	0	4	9	1	3	7	4	4	4
6C	29	0	1	0	3	1	5	5	0	11	1	2
6D	25	0	0	2	2	3	6	1	3	4	2	2
6E	26	0	1	5	4	2	6	3	5	0	0	0

Fonte: elaborada pela autora

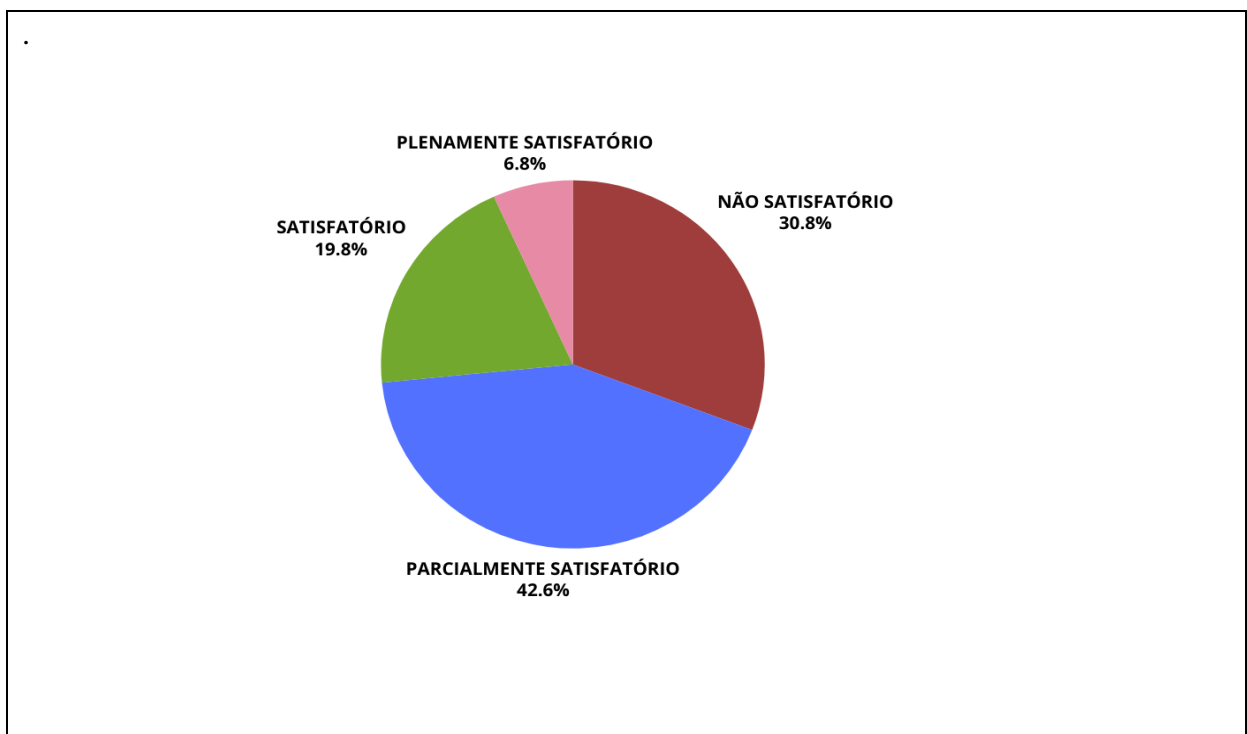
Nota-se que a quantidade de alunos no ano de 2011 é quase o dobro dos alunos de 2019, e isso se deve ao fato de que a rede municipal passou a atender o EF II no ano de 2011 e somente salas de 6º ano foram abertas. Na medida em que esses alunos seguiam para o ano subsequente, o número de salas de 6º ano foi sendo reduzido progressivamente. A escola investigada é a única escola municipal que oferece EF II.

O município investigado possui um regimento escolar único, criado para regulamentar todos os processos dentro das unidades escolares mantidas pelo município. Esse regimento define que os resultados das médias dos alunos serão utilizados para classificar seu processo de ensino-aprendizagem da seguinte maneira:

- A) Média final de 0 a 4 = o rendimento do aluno é considerado insatisfatório
- B) Média final de 5 a 6 = o rendimento do aluno é considerado parcialmente satisfatório
- C) Média final de 7 a 8 = o rendimento do aluno é considerado satisfatório
- D) Média final de 9 a 10 = o rendimento do aluno é considerado plenamente satisfatório

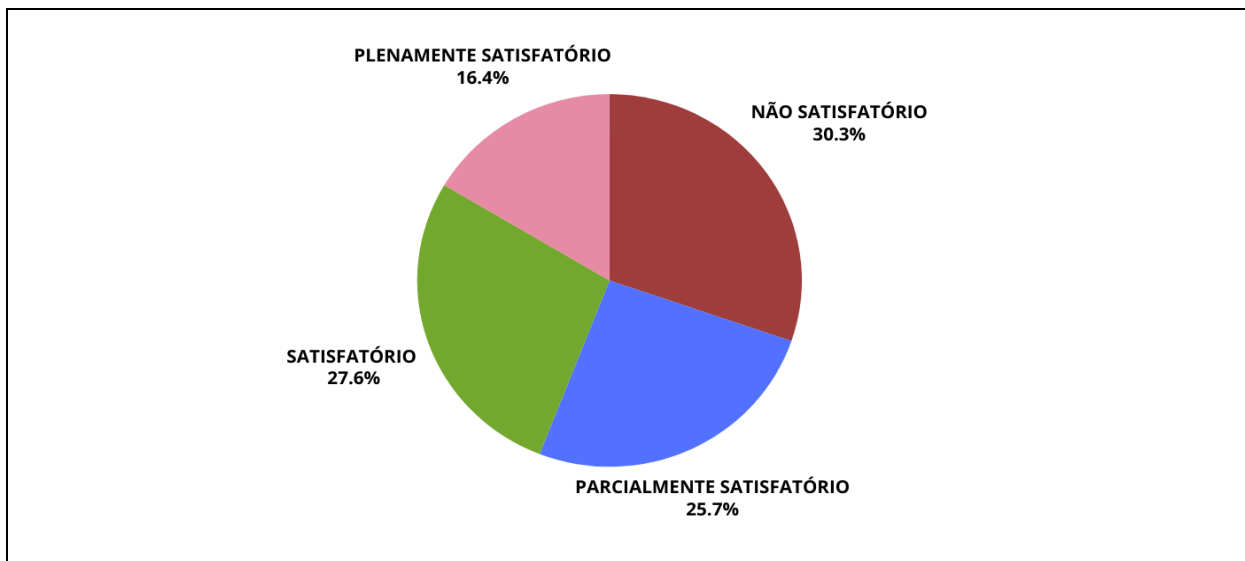
Nesse sentido, a análise das notas dos grupos estudados foi feita com base nesse regimento. Os gráficos 2 e 3 permitem visualizar o rendimento anual dos dois grupos investigados:

**Gráfico 2 – Rendimento anual do ensino-aprendizagem em inglês dos alunos que não tiveram a matéria no EF I**



Organizado pela autora, 2023

**Gráfico 3 – Rendimento anual do ensino-aprendizagem em inglês dos alunos que tiveram a matéria no EF I.**



Organizado pela autora, 2023

Os resultados apresentados confirmam os benefícios da implementação do ensino de inglês a partir do Ensino Fundamental I para etapas de ensino subsequentes. A porcentagem de alunos com rendimento satisfatório e plenamente satisfatório, 44 %, foi referente aos alunos que cursaram inglês no EFI , enquanto os alunos que não tiveram contato com a disciplina no EFI obtiveram 26,6%. Nesse sentido, conseguimos demonstrar que, no contexto investigado, um dos benefícios está relacionado com o rendimento no ensino-aprendizagem de LI.

Outra questão que essa pesquisa visou responder foi se o oferecimento de uma segunda língua, nesse caso o inglês, no currículo do EF I, em algumas redes públicas e em outras não, poderia provocar desigualdades na aprendizagem dos conteúdos dessa matéria no EF II. Como já apontado, podemos observar que entre os grupos pesquisados, a resposta é afirmativa. Uma porcentagem maior de alunos que tiveram inglês no EF I conseguiu alcançar as médias entre 7 e 10. Ainda que este trabalho tenha investigado um grupo específico de alunos, em um único cenário, o fato de não termos uma lei nacional que regule o ensino de LI no Ensino Fundamental I sinaliza uma possível existência de desigualdades no ensino-aprendizagem de inglês em outros contextos da educação pública e necessita de regulamentação.

Os gráficos trazem dados importantes que nos ajudam a responder às questões de pesquisa, mas também provocam reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI no contexto investigado. Comparando os gráficos 2 e 3 é possível verificar que, em se tratando do rendimento considerado insatisfatório, a porcentagem entre os grupos se manteve praticamente a mesma, 30%. Um resultado que nos faz refletir, já que a porcentagem não se altera ao

tratarmos do grupo que teve acesso ao ensino de LI no EF I, os quais concluem o 6º ano sem alcançar os objetivos propostos para a série em questão.

Esses dados são relevantes no sentido de mostrar a necessidade que existe, também no contexto de LE, de que os alunos realizem avaliações com a função diagnóstica no início de cada ano letivo. Nas palavras de Luckesi (2005, p.55), “[...] um diagnóstico é um conhecimento que adquirimos através de dados que qualificamos e, por isso, nos permite uma decisão e uma intervenção”. Sendo assim, entendemos esse diagnóstico como necessário para a elaboração de um plano de ensino capaz de incluir práticas de sala de aula que atendam às necessidades de aprendizagem desse grupo de alunos.

#### 4.1 Perfil dos professores entrevistados

Nesta subseção serão abordados os resultados referentes aos professores entrevistados, cujo perfil é representado no quadro 3:

**Quadro 3: Perfil profissional dos docentes entrevistados**

<b>Docente</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Outras Formações</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo de trabalho na rede municipal investigada</b>
P1	Letras	Especialização em Literatura Inglesa	17 anos	11 anos
P2	Letras	Pedagogia	9 anos	9 anos
P3	Letras	Especialização em Comunicação e Linguagens Midiáticas Especialização em Habilidades Socioemocionais	12 anos	12 anos
P4	Letras	Pedagogia	11 anos	11 anos

Fonte: elaborada pela autora.

Desde minha formação como docente tenho atuado na rede pública de ensino e percebo que há um movimento entre os egressos da área das licenciaturas em buscar, prioritariamente, uma posição de trabalho na rede pública, seja na esfera municipal, estadual ou federal. Em meu caso, e de muitos outros docentes com quem tive oportunidade de refletir sobre o assunto nesses



mais de 15 anos dentro de escolas, além da estabilidade e a remuneração, a possibilidade de ser ouvido e fazer parte da comunidade escolar, são os principais fatores na busca por um cargo público.

Como podemos observar por meio do perfil profissional dos docentes entrevistados, todos estão na mesma rede há no mínimo 9 anos, são formados em Letras, e dois deles possuem licenciatura em Pedagogia. Mesmo não sendo uma exigência, eles buscaram, além da formação profissional, por outras formações ao longo desse tempo, com destaque para o fato de que somente um dos docentes entrevistados se especializou na área de inglês, em Literatura Inglesa. Ressalte-se também os saberes experienciais, adquiridos ao longo de muitos anos de prática docente e que são os mais valorizados por Tardif (2014) na trajetória profissional dos professores.

Com base no perfil apresentado, é preciso levar em consideração que o quadro de professores de LI da rede investigada em muito contribuiu e contribui para que a implementação do inglês no EF I seja realizada de forma efetiva, com professores permanentes em suas escolas e que acompanham o processo de ensino-aprendizagem dos alunos durante todo o EF I. Infelizmente, essa não é a realidade de todas as redes, sabemos que em alguns cenários a falta de profissionais especialistas levam professores de outras áreas a ministrarem aulas mesmo sem ter habilitação específica.

O Censo escolar de 2023 (INEP, 2023) mostra que somente 36.3% dos professores que lecionam LE para o EF I possuem Licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que lecionam.

A realidade docente é cada dia mais exaustiva e menos lucrativa, em consonância com Tavares (2008, p. 53)

A profissão docente envolve-se na contemporaneidade em alguns paradoxos. Ao mesmo tempo que o estudo da carreira é fragilizado, aumentam os pedidos e missões que a sociedade faz aos docentes. Há também um paradoxo da glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por uma lado se acreditasse que tudo é resolvido dentro das escolas, mas por outro se achasse que quem está nas escolas são profissionais de segunda classe, que não precisam de grande formação e de bons salários.

Embora a formação profissional inicial e continuada tenha um papel primordial para que o professor exerça sua docência com maestria, é necessário citar a importância da experiência profissional para o aprimoramento da prática docente. Nesse sentido, Santos e Lima (2011, p. 564) trazem as palavras de Schön (1983 apud Reis, 2009):

[...] o conhecimento profissional extrapola o conhecimento recebido nas universidades, sendo este construído na prática diária ao se deparar com problemas reais e buscar meios de tentar solucioná-los. Para o autor, é através da reflexão na ação que o profissional reestrutura seu conhecimento e constrói a sua formação.

Há muitas falhas na formação do professor de LI, assim como há muitas crenças dentro da comunidade escolar sobre o papel que esse docente desempenha e ainda que discutir a formação docente não seja o foco desta pesquisa, não poderíamos deixar de trazer, mesmo que sucintamente, algumas reflexões sobre o tema, encerrando esta seção com a valiosa contribuição de Irala e Leffa (2014, p.275):

Afirmamos que os aspectos de ordem histórica, geográfica e política devem, com urgência, fazer-se mais presentes na formação do futuro docente (e também em sua formação continuada), para efeito de dar protagonismo a esses aspectos, como forma de pensar um lugar legítimo criado e recriado constantemente para as línguas no espaço escolar.

#### **4.2 As vozes dos professores**

Não há uma maneira mais assertiva para entender um cenário do que ouvir os que dele fazem parte. Na busca por professores que pudessem me auxiliar a dar uma resposta para minhas perguntas de pesquisa, confirmando ou negando a hipótese aqui levantada, utilizei como critério de seleção professores que lecionavam ou já haviam lecionado na escola investigada para o EF II, mas que também tivessem experiência com o EF I na rede municipal, todos os 4 professores da rede que atenderam a esses critérios aceitaram participar da pesquisa. Para garantir o anonimato das professoras participantes, serão denominadas nos quadros a seguir por P1, P2, P3 e P4.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foi elaborado buscando respostas que justificassem os resultados que seriam apresentados no levantamento das notas dos alunos, mas também para que pudéssemos olhar para o cenário do ensino de LI no EF I por meio da experiência desses docentes.

Os quadros a seguir trazem as respostas aos questionamentos feitos aos docentes:

**Quadro 3: Influência do inglês no Ensino Fundamental I para a aprendizagem nas etapas subsequentes**

<b>P1</b>	[...] facilita muito a aprendizagem, acelera o processo de aprendizagem deles. [...] a língua é aprendida aos poucos, não é? E quando o aluno chega ao sexto ano sem ter nenhuma base de inglês, é muito difícil. É porque o aluno tem que aprender tudo de uma vez, é muita informação em uma aula só. No Fundamental I, como por ser mais fracionado, ser mais devagar, com certeza contribui muito para o desenvolvimento dele no futuro.
<b>P2</b>	A gente vê um progresso. É claro que depende muito do aluno, né. A criança que já tem o inglês desde o primeiro ano, ela já vai ter um bom conteúdo de vocabulário para ajudar no Fundamental II.
<b>P3</b>	Com certeza, faz toda a diferença, principalmente em relação ao vocabulário. Porque no Fundamental 1 a gente foca bastante em vocabulário, oralidade. [...] ali que ele vai despertar o gosto. E lógico que esse inglês que é passado tanto para o infantil quanto para o Fundamental I, ele precisa ser passado de maneira mais lúdica, não tão teórica, porque é aí que eles perdem o interesse.
<b>P4</b>	Muito, muito. Porque eles chegam no Fundamental 2 pelo menos com o básico de vocabulários, de cores, frutas, animais, objetos escolares, grau de parentesco. Essas pequenas coisas que a gente consegue usar para agregar mais informações no Fundamental 2. Aqui, por exemplo, que tem inglês desde o primeiro ano, é nítida a diferença dos alunos que chegam das outras cidades no quinto ano. E comparando esses alunos com os nossos alunos que estão aqui desde o primeiro ano aprendendo inglês, é uma diferença muito brusca.

Fonte: elaborada pela autora.

As respostas obtidas estão de acordo com os benefícios que a oferta de uma LE pode trazer para os alunos, segundo os PCNs (1998, p.37):

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s).

Os PCNs não especificam qual língua estrangeira nem a importância de sua inserção no EF I, mas fica claro pelo exposto que quanto mais cedo uma LE for apresentada aos alunos, mais benefícios ela trará tanto para seu processo de compreensão linguística quanto para ampliação de sua bagagem cultural.

Nas respostas dos docentes, fica subentendido que o conhecimento que possuem sobre a aprendizagem de uma segunda língua, no caso o Inglês, é limitado por suas experiências. Como citado por Assis-Peterson e Gonçalves (2000/2001, p.12) “As teorias sobre a aquisição/aprendizagem de L2 permanecem invisíveis e inaudíveis para muitos professores e para a sociedade em geral que parecem se basear apenas em intuições, crenças, opiniões,

preconceitos”. Mas apesar de não terem esse aprofundamento sobre aprendizagem de uma LE, em seus relatos foi possível observar que muito do que é esperado, didaticamente, para o ensino de inglês no EF I é realizado pelos docentes. Todos eles citam o uso de atividades lúdicas e mais voltadas para o desenvolvimento oral, como principal ferramenta de ensino. Um dos papéis fundamentais do ensino de LI nos anos iniciais é incentivá-los ao gosto pela língua, mostrar as várias possibilidades que podem se abrir, dentro de suas próprias realidades, conforme forem se apropriando desse novo idioma, assim como descreve Villani (2013, p.16)

[...] a questão primordial não é exatamente o que ensinar, mas motivar o estudante ao aprendizado de outro idioma. O professor deve estar ciente de que a presença dessa disciplina no currículo escolar presta-se a muito mais do que ensinar habilidades lingüísticas para fazer com que o educando goste do idioma e faça desse primeiro contato uma forma de atingir maturidade lingüística e estudar o idioma com maior rigor.

Como já citado em vários momentos neste trabalho, não existe uma política pública que regulamente o ensino de LI no EF I, apesar de ser cada vez mais frequente sua oferta em escolas públicas e privadas, as redes de ensino não são obrigadas a ofertá-la para essa etapa de ensino. Por conseguinte, a formação do professor de inglês que atua no EF I não é contemplada. Tonelli (2017) discute a importância da formação lingüística para o professor de LEC, formação essa que se dá no curso de Letras, mas também enfatiza a necessidade desse docente conhecer as demandas dessa faixa etária. Os cursos de Pedagogia oferecem uma formação completa sobre o desenvolvimento infantil, mas seu foco não é ensinar uma língua estrangeira. No curso de Letras o objetivo é formar professores de língua estrangeira ou materna, mas as teorias voltadas ao ensino-aprendizagem são direcionadas à etapa escolar do EF II (a partir do 6º ano).

Nesse sentido, os docentes entrevistados foram questionados sobre sua formação universitária para trabalhar no ensino de inglês para crianças, cujas respostas são apresentadas no quadro 4:

#### Quadro 4- Formação universitária para trabalhar com crianças

<b>P1</b>	Não, não porque a BNCC não contempla o Fundamental 1, porque não é obrigatório. Então, somente o Fundamental 2, eu fui aprendendo na prática mesmo e por seguindo intuição, foi assim.
<b>P2</b>	Para o Fundamental 1, não. Sempre foi voltado mais para o Fundamental 2.
<b>P3</b>	Não, nem com o Fundamental 1 e nem com o Fundamental 2, na verdade. A faculdade de Letras focou muito mais, assim, na língua portuguesa e na literatura do que na língua inglesa. Lógico que eu me dediquei, tudo só que, assim, o inglês dado na faculdade não dá base pra nada.
<b>P4</b>	Não. Acho que a curso de Letras te abre um leque muito grande, mas num outro sentido. Linguística, literatura, gramática, ser professora de português. A parte de inglês era, eu diria, algo mais técnico. Mas aquela coisa de se dedicar ao aluno dessa idade de Fundamental 1, no curso de Letras, não.

Fonte: elaborada pela autora.

A formação docente relatada pelos entrevistados se deu entre os anos de 2002 e 2005, e na busca por informações sobre mudanças nesse cenário, um documento elaborado em 2022 pelo *British Council* em parceria o Grupo de Pesquisa FELICE - Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (UEL/CAPES-CNPq), traz dados importantes sobre essa questão.:

Percebe-se que alguns cursos de Letras vêm se modernizando, conforme recomendado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil (parecer CNE/CEB nº 2/2020), para atender a especificidades do ensino de línguas voltado a crianças de seis a 12 anos. Para isto, algumas universidades brasileiras incluíram no currículo dos cursos de licenciatura em Letras Inglês a oferta do estágio supervisionado de inglês e disciplinas optativas, como é o caso da Universidade Federal de Londrina e da Universidade Estadual de Goiás. Estudo desenvolvido por Galvão (2019) revelou que, dentre os cursos de Letras de 51 universidades federais brasileiras investigadas, dez oferecem formação para o ensino de línguas adicionais a crianças. São elas: a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal de Campina Grande, a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Federal de São João Del Rei, a Universidade Federal de Viçosa, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, a Fundação Universidade Federal do Pampa e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba.

Apesar de alguns pequenos avanços não podemos dizer que haja preocupação por parte das universidades em atender uma demanda que não possui diretrizes oficiais a serem seguidas, o que torna urgente um olhar mais crítico para essa política educacional.

A pesquisa de Castanharo (2020), embora focada especificamente no ensino bilingue português-inglês, discute a formação inicial dos profissionais para atuarem em escolas bilingues. Embora nosso foco não seja a formação de docentes para escolas bilingues, mas apenas argumentar a favor da importância de começar mais cedo, no ensino Fundamental I, facilitar a aprendizagem nos níveis subsequentes, a pesquisadora traz informações abrangentes sobre os currículos de 463 cursos de graduação do estado de São Paulo sobre a inclusão de disciplinas voltadas para os saberes necessários para a formação de profissionais para atuarem não apenas na educação infantil mas nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados comprovam a inexistência em suas grades curriculares do oferecimento de disciplinas voltadas para o ensino bilingue. Salienta que apenas 5 cursos de Pedagogia oferecem cursos sobre a língua inglesa e um Curso de Letras, sobre letramento infantil.

Como a maioria das docentes entrevistadas não tiveram formação específica para ensinar LE para crianças, foram questionadas sobre essa lacuna na sua formação e suas respostas estão apresentadas no quadro 5:

**Quadro 5 – Visão dos docentes sobre uma reestruturação nos cursos de Letras para atender ao público do EF I.**

<b>P1</b>	[...] é uma exigência de mercado hoje. Quando eu fiz a graduação, 20 anos atrás, não havia essa abordagem, porque não era necessário, não era exigido pelas prefeituras, pelas redes em geral. Essa postura mudou, agora em 2023, praticamente todas as redes, inclusive o Estado atualmente, tem inglês no Fundamental 1. Então, exige sim que o professor se prepare isso já na graduação, para que ele chegue com bagagem para lecionar de fato no Fundamental 1.
<b>P2</b>	Com certeza, porque são realidades diferentes.
<b>P3</b>	Com certeza! É interessante fazer uma reestruturação pra que esse público entre, né? Porque inicialmente quando nós fizemos faculdade, não tinha inglês para essa idade. Os professores de Letras iam trabalhar com Fundamental II ou Ensino Médio.
<b>P4</b>	Eu creio que talvez o curso de Letras, já que ele abre esse leque nessa oportunidade de você lecionar para o Fundamental 1, poderia agregar um pouco do pedagógico da parte de pedagogia.

Fonte: elaborada pela autora.

A experiência com alunos dessa faixa etária é um aprendizado diário e ainda que a prática seja uma grande aliada no desenvolvimento de habilidades que muitas vezes não são adquiridas no processo de formação, isso não exime as universidades de oferecerem fundamentos mínimos sobre o desenvolvimento infantil, sobre práticas educacionais que atendam às necessidades desse público sem ferir seu direito de ser criança. O aprendizado da

docência com a prática é possível, isso é fato, mas a prática deve ser precedida por uma formação teórica que a fundamente. Brossi e Tonelli (2021) reforçam a necessidade de incluir fundamentos para o ensino de Inglês para crianças tanto nos cursos de licenciatura como em cursos de formação continuada sobre o tema.

Na ausência de formação específica para atuar no ensino de inglês no EFI, é importante apontar a importância do material didático utilizado nas escolas que optaram por incluir o inglês no EFI. Com atividades lúdicas, foi um ótimo ponto de partida para a prática pedagógica, motivando as crianças para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Vale lembrar o papel do material didático também como fonte de aprendizagem para a prática docente, valorizado por Tardif (2014) dentre as fontes de saberes adquiridos pelos professores na sua trajetória profissional.

Para confirmar o interesse das crianças pelo inglês, foi necessário ouvir a opinião das professoras, expressas no quadro 6, a seguir.

#### **Quadro 6: Interesse dos alunos pelo inglês**

<b>P1</b>	Bom, no Fundamental 1, o inglês é muito lúdico. Essa ludicidade faz com que o aluno tenha interesse, principalmente nos anos iniciais, primeiro e segundo ano, é muito mais voltado para a oralidade e para a escuta. Isso faz com que o aluno... e são exercícios motivadores, com muita música, com muitas cores. Isso eles acabam se interessando. A partir do momento que o aluno vai se desenvolvendo mais, no terceiro ou no quarto ano, a apostila tem que estar atrelada à vida dele, senão ele já começa a se desmotivar.
<b>P2</b>	Muito. Toda hora perguntando, querem saber tudo. Diria que o interesse deles é 8.
<b>P3</b>	É muito relativo, porque a gente tem que considerar os conhecimentos prévios também, o que ele vive ali na casa dele, se o aluno é muito, por exemplo, envolvido com jogos. É lógico que ele vai se interessar mais, ele vai trazer até um vocabulário, um repertório diferente daqueles que não têm acesso. Mas assim, uma média eu colocaria ali uns 7.
<b>P4</b>	Eles são. Eu acho que é uma idade que enche os olhos com o inglês. Eles estudam diferente os jogos, eles aprendem as coisas, podem ensinar os pais, é legal. Eu atribuiria nota 9.

Fonte: elaborada pela autora.

Há uma unanimidade entre os docentes sobre o interesse das crianças pela aprendizagem do inglês e todos acreditam que o fato de aprenderem utilizando o lúdico é um dos fatores que os levam a se interessar pela língua, o que está de acordo com Rocha:

As crianças geralmente se pautam no aqui e agora, sendo dessa forma necessárias atividades significativas, para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória. Dessa forma, o trabalho com repetições, jogos, músicas, danças e mímicas também são produtivos, bem como os exemplos que fazem parte de sua rotina são facilmente visualizáveis pelas crianças. (Rocha 2006, *apud* Rampin, 2010, p. 40).

A utilização de uma didática que respeite e atenda aos interesses condizentes com as idades dos alunos de EF I que dará aos alunos uma formação efetiva, que contemple as habilidades linguísticas, mas que também amplie suas visões em relação ao mundo. Villani (2013, p.14), descreve:

A importância do ensino de uma língua estrangeira desde as séries iniciais em nossas escolas é clara: podemos auxiliar a construção de uma sociedade futura livre de preconceitos e estereótipos se a cultura do conhecimento de outras línguas e costumes for incorporada pelos alunos desde o início de seu processo de escolarização.

Apesar de existirem muitos estudos na área sobre a melhor idade para se aprender uma língua adicional, não há unanimidade.

Em geral podemos dizer que os resultados acerca da correlação idade e aquisição parecem contraditórios. Enquanto aos estudos indicam a maior potencialidade da criança, outros indicam a do adulto. Entretanto, tais discrepâncias podem advir da dificuldade de comparar resultados de estudos que usaram métodos diferentes. (Assis-Peterson; Gonçalves (2001, p.14)

As mesmas autoras também deixam claro que os estudos existentes no Brasil não investigaram a aprendizagem de LE na escola. Assim sendo, o quadro 7 traz as falas dos professores sobre as desvantagens do início do ensino de inglês mais tardio.

#### **Quadro 7- Desvantagens observadas na realidade de alunos que não tiveram inglês no FI**

<b>P1</b>	A diferença foi gritante. Eu percebi que os alunos que já tinham tido inglês previamente, eles conseguiam se desenvolver muito mais rápido do que aqueles que não tiveram. Por exemplo, no ano passado eu peguei um sexto ano que não teve inglês no Fundamental 1. E eles não sabiam absolutamente nada de inglês. Então, eu tinha que explicar praticamente tudo do básico para que eles conseguissem acompanhar o material.
<b>P2</b>	Não teve experiência com essa realidade.
<b>P3</b>	Eu acredito que em relação ao vocabulário, acho que seria a grande desvantagem. Porque em relação à gramática, a gente começa a introduzir mesmo a gramática no fundamental 2, porque a gente não cobra muito isso deles no fundamental 1.
<b>P4</b>	Eu acho que eles ficam desinteressados, me parece que é algo muito bobo para eles aprenderem com uma idade já avançada. No fundamental 1, como eu te falei, era mais lúdica, eram mais aquelas frases imperativas, pedir para ir ao banheiro, pedir para tomar, pedir para ele sentar, fazer uns joguinhos com eles. Então, eu acho que seria mais isso mesmo, em relação ao vocabulário, a familiaridade, de esperar que tem aula de inglês, que aquilo vai ser para a vida, e entender isso no fundamental 2 fica mais difícil.

Fonte: elaborada pela autora.



Johnstone (2009, p.34) fala sobre as vantagens do início precoce, mas também mostra vantagens no início tardio, chegando a uma conclusão que ampara tanto as falas dos docentes como nossa visão sobre a importância de implementação ainda nos anos iniciais.

Minha análise lista uma série de possíveis vantagens que os jovens iniciantes podem ter sobre os iniciantes mais velhos. O espaço não permite que estes sejam discutidos em detalhes, mas brevemente incluem: relativa facilidade na aquisição do sistema sonoro do idioma adicional; menos probabilidade de ficar “ansioso com a linguagem”; há mais tempo disponível; uma série de processos de aquisição podem ocorrer ao longo do tempo, desde intuitivos até analíticos; a sua consciência e competências cognitivas, linguísticas, emocionais, sociais e interculturais podem ser estendidas para os ajudar a formar uma identidade que será necessariamente diferente da identidade daqueles que começam mais tarde (digamos) aos 11 ou 12 anos de idade, porque no caso deles muitos componentes de identidade já estão em avançado estado de formação. No entanto, as vantagens não estão todas nos jovens principiantes, pois os principiantes mais velhos têm, sem dúvida, certas coisas a seu favor. Entre estas estão: um mapa conceitual mais sofisticado do mundo (de modo que, no caso deles, pode ser que uma palavra L2 seja nova para eles, mas o conceito por trás da nova palavra já seja conhecido, enquanto o iniciante mais jovem pode ter que aprender não apenas a palavra L2, mas também o conceito desconhecido por trás da palavra); mais experiência no manejo do discurso de conversas, apresentações, relatórios e outras atividades linguísticas e, portanto, maior aptidão, por exemplo, na negociação de significados, porque sabem interagir melhor; maior probabilidade de ter desenvolvido uma gama mais ampla de estratégias de aprendizagem, como tomar notas, usar materiais de referência e revisar. No geral, uma vantagem de começar cedo é que, pelo menos em princípio, permite aos jovens principiantes explorar as vantagens que possuem, mas, além disso, à medida que envelhecem, fazer uso das vantagens que os alunos mais velhos possuem. Assim, com o tempo, ambos os conjuntos de vantagens estão disponíveis para aqueles que começam cedo, enquanto apenas o segundo conjunto de vantagens está disponível para aqueles que começam mais tarde.<sup>4</sup> (Johnstone, 2009, p.34, tradução nossa).

---

<sup>4</sup> My review lists a number of possible advantages that young beginners may have over older beginners. Space does not allow these to be discussed in detail but briefly they include: relative ease in acquiring the sound system of the additional language; less likely to be ‘language anxious’; more time overall is available; a range of acquisitional processes can come into play over time, ranging from intuitive to analytical; their cognitive, linguistic, emotional, social, intercultural awareness and skills can be extended to help them form an identity that is bound to be different from the identity of those who begin later at (say) the age of 11 or 12 because in their case many components of their identity are already in an advanced state of formation. However, the advantages do not all lie with young beginners, for older beginners undoubtedly do have certain things in their favour. Among these are: a more sophisticated conceptual map of the world (so that in their case it may be that a L2 word is new for them but the concept behind the new word is already known, whereas the younger beginner may have to learn not only the L2 word but also the unknown concept behind the word); more experience in handling the discourse of conversations, presentations, reports and other language activities, and so greater adeptness, for example, in negotiating meaning, because they know better how to interact; greater likelihood of having developed a wider range of strategies for learning such as note-taking, using reference materials and revising. Overall, an advantage of an early start is that in principle at least it allows young beginners to exploit such advantages as they possess,

Apresentadas as falas das professoras, na próxima subseção, será analisada a fala da Secretária de Educação Municipal responsável pela implementação da língua inglesa no EFI no município investigado.

### **4.3 A voz da Secretária Municipal da Educação.**

Em âmbito regional, o município investigado foi um dos pioneiros na implementação de LI. Como recém-formada eu buscava sempre por concursos públicos na área e esse foi um dos únicos que prestei em que havia a possibilidade de lecionar para o EF I. No documento elaborado pelo *British Council* em parceria o Grupo de Pesquisa FELICE, podemos observar dados do Censo Escolar de 2020 que comprovam que, mesmo não sendo obrigatório para esta etapa escolar, a implementação de LI no currículo do EF I representa 25% das turmas da educação básica que possuem o Inglês como matéria em suas grades curriculares, sendo que, deste total, 45% é ofertado pelas redes públicas municipais.

Quando questionada sobre os fatores que levaram a Prefeitura Municipal a implementar o Inglês como componente curricular no Ensino Fundamental I a Secretária Municipal da Educação esclareceu:

Primeiro, a gente viu essa necessidade, porque o inglês vinha só no Fundamental II. Aí o menino chega para o Fundamental II sem nenhuma base. A gente achou por bem que se tivéssemos o inglês lá no Fundamental I, a gente daria essa base, assim como as outras disciplinas. Quando eles entram no Fundamental II, eles têm uma ideia, eles não vão crus para lá. E agora, no ano de 2022, nós implementamos o inglês também no infantil.

Durante o processo de levantamento de dados não foi encontrada nenhuma informação sobre a aprovação de uma lei municipal que respaldasse a implementação da LI no currículo do EF I, já que não se tratava de um projeto e sim de uma alteração permanente na grade curricular. Ao questionar a Secretária da Educação sobre a existência da referida lei, também solicitei que ela descrevesse os caminhos legais para que a implementação ocorresse.

---

but in addition, as they become older, to make use of the advantages that older learners possess. So, over time, both sets of advantages are available to those making the early start, whereas only the second set of advantages is available to those beginning later.

A implementação aconteceu através de uma resolução. Nós temos primeiro uma pesquisa, uma conversa com os professores, com alguns pais, que a gente sempre tem muito pai parceiro, graças a Deus. E aí, a gente foi percebendo essa necessidade, porque quando a gente conversa com a criança, ela vê muito a TV, naquele tempo, menos seriado. Hoje, eles veem mais seriado. E a gente via que o inglês, ele estava introduzido. Aí, nós fomos ver. Primeiro, eu tive que implantar, tive que tirar a rede e torná-la sistema. Porque, senão, eu dependeria da aprovação da diretoria de ensino do estado de São Paulo. Quando nos tornamos rede, então, rede de ensino própria, aí, então, pra mim, ficou muito tranquilo. Eu só com uma resolução, eu consegui resolver esse problema. Porque a gente vai vendo qual que é a função da educação. É tornar cada vez mais seres autônomos e protagonistas da história deles. Quanto mais eu der subsídio pra que ele se desenvolva, melhor vai ser. Então, o inglês vindo lá do infantil, passando pelo Fundamental I, chegando no Fundamental II, eu quero crer que aquele pai que não tem condição de pagar um cursinho de inglês e esse nosso subsídio vai conseguir com esse menino, porque nós não podemos fazer de conta que não existe. Porque lá no vestibular cai o inglês. E aí, surge do nada o inglês?

Apesar de carecermos de uma política pública norteadora para ensino de LIC, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE/CEB 7/2010) trazem em seu artigo 31, parágrafo 1º “Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (Brasil, 2010, p. 09).

No município investigado a lei municipal de nº203/2011, de 10 de março de 2011, cria os cargos de professor de inglês na rede e dispõe sobre as vagas disponíveis. Já em âmbito nacional a falta de regulamentação para o ensino de LIC abre caminho para que muitas redes de ensino coloquem professores não especialistas para lecionarem nessa área, bastando que se tenha alguma habilidade com a língua. Essa situação é confirmada por Mello (2013), em sua dissertação sobre política pública na implementação de LI em um município no estado do Paraná, que professores da rede com formação em Pedagogia ou Magistério podiam se candidatar para lecionar inglês para o EF I.

A fala da Secretária da Educação mostra que houve uma preocupação do município em contratar esses especialistas antes que a implantação ocorresse nas escolas. “ [...primeiro colocamos no concurso público onde nós teríamos o cargo de PEB2 de inglês, pra, então, introduzir o inglês. Agora, novamente, os professores que dão aula lá no ensino infantil ou no Fundamental I, eles são especialistas na área”.

Como já dito anteriormente, um dos motivos que me levaram a realizar esta pesquisa era avaliar se o trabalho realizado por mim e por outros docentes no ensino de LI para os alunos do EF I estava sendo efetivo. Na rede municipal investigada, os alunos fazem avaliações

diagnósticas no decorrer do ano letivo e seu processo de aprendizagem pode ser acompanhado através de fichas individuais. Além desse acompanhamento dentro da rede municipal os alunos também participam da avaliação de âmbito nacional Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e de âmbito estadual SARESP. Através dessas avaliações é possível termos um diagnóstico da aprendizagem dos alunos dentro das áreas do conhecimento que fazem parte da grade curricular, assim como sua habilidade de leitura e escrita, nenhuma dessas avaliações contemplam o Inglês. Nesse prisma, fica clara, mais uma vez, a necessidade de uma política pública educacional que regulamente a implementação de LI na grade curricular do EF I para que ela deixe de ser tratada como figurante dentro dos currículos e passe a assumir um papel com diretrizes a serem seguidas e objetivos claros de aprendizagem a serem desenvolvidos em cada ano do EF I.

A resposta da Secretária Municipal quando indagada se a rede já havia feito algum tipo de estudo no sentido de avaliar os benefícios da implementação de LI no EF I, sua resposta foi a seguinte: “Sim, é, através de músicas. E os nossos pequenos do Fundamental I e do Infantil também apresentaram uma música em inglês, sabendo o que estavam cantando”

Do nosso ponto de vista a avaliação por meio da música pode ocorrer, e deve ser utilizada porque é uma grande aliada quando falamos do ensino de LI, mas fica claro na fala da Secretária que não se trata de uma avaliação que acontece em toda rede municipal com o intuito de diagnosticar o ensino de LI e sim uma avaliação que ela fez baseada nas observações alguns casos, isolados, que já presenciou.

A falta de diretrizes orientadoras para o ensino de LI no EF I também se torna um problema em relação ao material didático que será utilizado na rede. Para as outras áreas do conhecimento existe o Programa Nacional do Livro Didático, mas para LI esse material precisa ser comprado ou elaborado pela rede que opta pela implementação. Durante minha experiência como docente de LI para essa etapa de ensino no município investigado eu tive contato com livros didáticos de várias editoras e o que era possível perceber é que, apesar de serem elaborados de uma maneira atraente para as crianças, dispo de figuras muito coloridas, atividades para recorte, jogos, adesivos, entre outros recursos, muito do conteúdo disponível nesses materiais não contemplava a realidade dos alunos de escola pública. Muitas atividades exigiam um conhecimento prévio ou uma bagagem cultural não condizentes com as vivências de alunos de escolas públicas. Sendo assim, foi necessário adaptar os conteúdos no planejamento para que ele se adequasse ao nosso público. De acordo com Leffa e Irala (2014, p. 30) “A ideia da produção de um material único para todos pode ser interessante do ponto de vista de uma economia de escala, mas deixa a desejar do ponto de vista pedagógico.”

O município investigado faz a compra do material didático desde que implantou o inglês nas escolas da rede e durante a entrevista com a Secretária Municipal ela explicou sobre o processo de escolha e os trâmites para essa contratação.

O material, ele é analisado, é feita uma análise, então as empresas trazem o material, a gente faz análise, a gente cria comissões pra isso. Então, de maneira que eu tenho, PEB 1, PEB 2, diretor, toda a representatividade. Conselho Municipal da Educação, sempre presente. O que venceu na nossa rede é o SET Brasil, da Editora Moderna, que contempla o inglês desde o infantil, educação física e arte. Tem capacitação mensal para todas as áreas e um suporte técnico. Então, nós estamos muito felizes com isso.

Ao entrevistar a Secretária Municipal eu pude perceber muito orgulho e entusiasmo por parte dela com a oferta de LI para o EF I. Suas respostas trazem um olhar sensível para as necessidades e direitos dos alunos de também terem acesso a uma língua estrangeira que já faz parte da realidade daqueles que podem pagar por uma escola particular. Em minha passagem pela rede municipal como docente eu pude confirmar seu compromisso em manter a qualidade das aulas e do material didático utilizado pelos docentes, assim como, sua preocupação de que todas as escolas tivessem professores especialistas para ministrar as aulas de LI. Talvez por isso, o retrato a que se foi possível chegar nesta pesquisa esteja tão próximo ao que almejamos para todas as realidades de escolas públicas do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a implementação do ensino de Inglês no Ensino Fundamental I, no âmbito de uma escola pública municipal, e quais os reflexos desse ensino no Ensino Fundamental II. A hipótese apresentada foi que quanto mais cedo acontece o contato com a segunda língua, maiores são as chances desses alunos se apropriarem dela.

Cabe aqui esclarecermos que apropriar-se de uma LE é ir além da competência linguística, consistindo em um processo dinâmico e variado que envolve a integração da língua estrangeira na vida cotidiana do indivíduo, sua compreensão da cultura associada e sua adaptação a uma variedade de contextos de comunicação.

A criação de uma política pública que regulamentasse a inclusão de LI no currículo do ensino fundamental I, não desconsidera a importância da aprendizagem de outras línguas estrangeiras além do Inglês, dependendo dos diferentes contextos escolares. O apoio à introdução dessa obrigatoriedade está baseado principalmente nas políticas educacionais já existentes e vigentes em nosso país, que regulamentam o ensino de inglês no EF II e no Ensino Médio. Se considerarmos a carga horária destinada ao ensino de LE dentro das redes públicas — e aqui tomamos como referência a matriz curricular vigente na rede estadual de São Paulo (Resolução Seduc nº 53, 2023), que hoje é de 2 horas semanais — torna-se desafiador pensarmos em um ensino efetivo para que o aluno consiga adquirir as habilidades necessárias para se comunicar em uma língua adicional estudando-a em apenas uma etapa da educação básica, seja ela o EF I, EF II e Ensino Médio.

No entanto, é necessário considerarmos que apenas o aumento no tempo de aprendizagem do ensino de inglês nas escolas públicas não será suficiente para obtermos resultados positivos se não estiver aliado a políticas públicas educacionais de formação continuada e de reestruturação dos cursos de licenciatura que formam docentes para atuarem no ensino de LI. Considerando que o ensino de inglês para crianças é uma realidade crescente dentro das redes públicas de ensino, é urgente que, durante sua formação profissional, principalmente nos Cursos de Letras, os futuros docentes adquiram fundamentos sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças e que desenvolvam práticas durante o período de estágio supervisionado, que considerem o desenvolvimento e características infantis, assim como adquiram conhecimentos sobre abordagens para o ensino-aprendizagem do inglês para alunos com deficiência. O oferecimento de cursos de formação

continuada específicos para o ensino de LEC também constituem uma solução para complementar a formação dos professores que optarem por essa área de atuação.

Os resultados obtidos nos levam a confirmar a hipótese levantada por duas vertentes: 1) se considerarmos somente os dados quantitativos coletados podemos confirmar que uma porcentagem maior com “rendimento satisfatório” e “plenamente satisfatório” está no grupo daqueles que tiveram inglês no EF I, sugerindo assim que esses alunos possuem mais chances de atingirem as competências linguísticas necessárias para seguirem seus estudos nos anos subsequentes; 2) quando tratamos da apropriação da língua em seus aspectos culturais e na integração dessa língua com a realidade dos alunos, as respostas dos docentes e da Secretária da Educação, assim como o levantamento bibliográfico sobre o tema, fornecem embasamento para acreditarmos que os alunos do grupo que começou a ter aulas de LI ainda no EF I se apropriam do conceito de língua adicional como uma possibilidade de troca e não como algo melhor ou mais importante que sua própria língua.

É necessário ressaltar que, quando analisamos os reflexos do ensino de LI no EF I para o EF II, consideramos como satisfatória a melhora na aprendizagem quando comparamos os grupos de alunos que tiveram inglês no EF I com os que não tiveram. Esse resultado nos levou a apontar a necessidade de mais investigações sobre a constatação de que 30% desses alunos que tiveram inglês desde os anos iniciais, terminam o 6º ano sem atingir os objetivos propostos, assim como aconteceu com o grupo que não teve aulas de inglês durante o EF I,

Embora a fala dos professores revele que conseguem perceber as diferenças em sala de aula entre esses dois grupos de alunos, eles nunca foram objeto de avaliação no contexto da rede pública, dando a eles a falsa ideia de que, com exceção de alguns poucos alunos, a maioria consegue acompanhar os conteúdos de 6º ano porque tiveram inglês no EF I.

No contexto investigado, consideramos como positivos os reflexos do ensino de inglês no EF I para o EF II, mas podem ser muito mais significativos se os docentes tiverem acesso aos fundamentos disponíveis sobre o ensino-aprendizagem de LI. É desse encontro com o desconhecido que novas possibilidades se abrem e entre reflexões e trocas os professores podem ressignificar suas práticas para que o ensino de inglês no EF II também possa ser lúdico e prazeroso.

Nesse sentido, os resultados obtidos nesta pesquisa nos levam a defender que a obrigatoriedade da implementação de LI nos anos iniciais seja uma realidade regulamentada por uma política pública nacional. Mas é necessário que essa implementação seja realizada de maneira gradativa e muito bem planejada, pois a realidade do município que investigamos não é a mesma dos outros municípios do Brasil. Impor a implementação do ensino de LI nos anos

iniciais, independente do contexto e sem diretrizes curriculares nacionais, não trará resultados e deixará ainda mais distante a oportunidade de nossas crianças terem o acesso igualitário a uma língua adicional.

Como produto desta pesquisa, propomos o envio dos principais resultados desta investigação às Secretarias de Educação dos municípios do estado que ainda não implementaram o ensino de LI no EF I, oferecendo fundamentos e argumentos para o encaminhamento e aprovação de políticas que regulamentem essa implementação.

Mudar uma política pública relacionada à educação não se faz do dia para a noite e nem é possível propor uma mudança sem análise e discussão de embasamentos sólidos. Nesse sentido, acredito que trazer um retrato das vantagens da implementação de LI no EF I, utilizando dados concretos e o olhar daqueles inseridos diretamente no contexto investigado, é uma contribuição significativa para uma realidade que tende a crescer em nosso país sem ainda estar regulamentada.



## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANJOS, F. A. dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v.1, n. 2, jul./dez.2016 p.95-117. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8590>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- ARNHOLD, D.T.; MARTINS, R. L. A base nacional comum curricular como política pública de equidade: discussões e perspectivas. **Form@ção de Professores em Revista - FACCAT**, Taquara, v. 2, n. 1, p. 118-127, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/2184> Acesso em: 15 ago. 2023.
- ASSIS-PETERSON, A.A. de; e GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas**, n. 5, 2000/2001.
- AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A . A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, Curitiba, v.15, n.5, p. 243-266, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340> Acesso em: 15 ago. 2023.
- AVILA, P. A. **Ensino de Inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um Município do Paraná**. 2019. 233f. Dissertação. (Programa Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina – Londrina-PR.
- AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (*et al.*). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BATISTA, K. S. **O ensino-aprendizagem de língua inglesa nas séries iniciais no município de Paraibuna (SP): percepções de gestores e professores**. 89f. Dissertação. (Programa de Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté – Taubaté-SP.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.
- Brasil. DECRETO N° 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2023.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB- Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Resolução nº58/76, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivo da Resolução nº8, de 1º de dezembro de 1971, e da outras providências. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao\\_n.58-1976\\_altera\\_dispositivos\\_da\\_resolucao\\_n.\\_8.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.58-1976_altera_dispositivos_da_resolucao_n._8.pdf)"[https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao\\_n.58-1976\\_altera\\_dispositivos\\_da\\_resolucao\\_n.\\_8.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/resolucao_n.58-1976_altera_dispositivos_da_resolucao_n._8.pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>Acesso em: 20 ago 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-09-lingua-estrangeira.pdf> Acesso em: 20 jul 2022.

BRITISH COUNCIL BRASIL. Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Março 2022. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/molic-mapeamento-oferta-lingua-inglesa-criancas>. Acesso em 09 nov 2023.

BROSSI, G. C ; TONELLI, J. R. A. A construção do agir docente por professoras de Língua Inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto). [online]. 2021, v. 65 [Acesso em: 17 Junho 2022] , e13180. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13180>.

CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, 2001.

CASTANHARO, M. P. **O cenário da formação de professores e os saberes necessários para atuação no ensino bilíngue Português-Inglês**. 2020, 89f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação)– Universidade de Araraquara – Araraquara-SP.

FIGUEIRA, A. P. C; SERRA, M. A. P. O ensino-aprendizagem do Inglês no primeiro ciclo. Um estudo exploratório. **educ.educ.**, Chia , v. 13, n. 1, p. 43-59, Apr. 2010 . Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942010000100004&lang=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942010000100004&lang=pt). Acesso em: 20 maio 2021.

GIMENEZ, Telma et al .Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 15, n. 3, p. 593-619, Sept. 2015 . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/MYDYbjDqBK4SNBvxg6DBfjS/abstract/?lang=pt>. Acesso em 02 Jan. 2024.

GINI, K. M. P. **Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná. 2017, 146f.** Dissertação. (Programa Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina – Londrina-PR.

Gomes, R. B. (2016). O método direto para o ensino de inglês no Brasil: instituição e recepção. **Cadernos Do Tempo Presente**, (n23). Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <https://doi.org/10.33662/ctp.v0i23.5579>, acesso em 03 Abr. 2023.

HARPAZ, Y. *Myths and misconceptions in .Cognitive Science. HumanCognition in the Human Brain.* Disponível em: <http://human-brain.org/myths.html> (<http://human-brain.org/myths.html>). *Online.* Nov 1, 2003.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2023. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2023/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 10 abr 2024.

IRALA, V. B. ; LEFFA, V. J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. *In:* LEFFA, V. J.; IRALA V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford, UK: Pérgamo Press, 1981.

KRASHEN , S. **Language acquisition and language education.** UK: Prentice Hall International,1989.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 04 dez 2023.

LEFFA, V. J. ; IRALA, V. B. (2014). O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. Disponível em: [03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](#). Acesso em: 06 dez 2023.

LENNEBERG, E. H. **Biological Foundations of Language.** New York: Wiley,1967

LIBÂNIO, J.C. **Didática.**2. ed. São Paulo:Cortex Editora, 2013.

LÜDKE, M.;ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. do C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocesso, **REVISTA HELB** v.1, n.1 Brasília, 2007.

MELLO, M. G. B. de. **Ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR.** 2013, 146f. Dissertação. (Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina – Londrina-PR. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=104135](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=104135). Acesso em: 01 maio 2022.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 24.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, D. C. **O papel da interferência da Língua materna na aprendizagem do inglês.** Dissertação (Mestrado em Linguística) 1977. 247f Faculdade de Letras e Ciências Humanas-USP, 1977.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org.). Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.* Goiás: Editora PUC, p.92-99, 2010.

OLIVEIRA, G. M. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v.14, n.26, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf> "e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf (revel.inf.br)". Acesso em: 22 ago. 2023.

OLIVEIRA, J. S. F. de. **Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no Ensino Fundamental 1: uma professora em busca de subsídios para sua prática.** 2018. 148f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília – Brasília-DF.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.* Brasília: UnB, 2003. p.53.

PARDO, F. S. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações.** 2018. 218f. Tese (Programa Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

RAMPIN, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças.** 2010. 119f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RICHARDSON, R. J. et alii. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. rev. e aum. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA, C. H. Língua Inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online]. v. 48, n. 2, p. 247-274. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/VSmCkhKGvCWgbCvFXqzkGvS/?lang=pt> Acesso em: 29 jun. 2022

ROCHA, C. H. **Propostas para inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 2010. 231f. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Campinas-SP.

SANTOS, K. M. dos; LIMA, D. C. de. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans) formação da prática pedagógica. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 551–568, 2011. DOI: 10.5433/2237-4876.2011v14n1p551. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8540>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTOS, L. S.S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** 2005. 215f. Dissertação. (Instituto de Linguagem da UFMT) – Universidade Federal de Mato Grosso – Cuiaba-MT. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8996463-Crencas-acerca-da-inclusao-de-lingua-inglesa-nas-series-iniciais-quanto-antes-melhor.html>. Acesso em: 11 fev 2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SEDUC 53, de 16/11/2023. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao17112023115237RESOLU%C3%87%C3%83O%20%2053.pdf?Time=15:27>. Acesso em: 25 Fev 2024.

SCHÜTZ, R. E. A Idade e o Aprendizado de Línguas. **English Made in Brazil**, 2019. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-apre2.html>. Acesso em: 12 abr 2023.

SUDBRACK, M. L. J. Quanto mais cedo melhor. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**. Ivoti v. 01 • n. 01, p. 30-33, julho/dezembro, 2013.

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

TAVARES, C. Z. **Formação em avaliação: A formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem**. 2008. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (org.) **Perspectivas educacionais e ensino de línguas**. Londrina: Eduel, 2014.

TONELLI, J. R. A. Professores de língua adicional para crianças: atores de espaços vazios? In: Reis, S. (org.) **Profissionalização docente: História, Políticas e Ética**. Londrina: Eduel, 2017.

VILLANI, F. L. A implantação do ensino e a aprendizagem de língua inglesa no currículo regular do Ensino Fundamental I nas escolas regulares: a necessidade de se rever o processo formativo dos professores pré e em serviço. *Revista Eletrônica do Mestrado em Letras:*

Linguagem, Cultura e Discurso / UNINCOR, v. 10, n. 1, jan.-jun. 2013. ISSN 1807-8591.  
Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/761>. Acesso em 08 abr 2024.

VINCENTIN, K. A. **Inglês nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Público**: de representações de professores a políticas linguísticas. **Data** 125f. Dissertação (Mestrado do Programa de Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas – Campinas-SP.  
Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=105440](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=105440) Acesso em: 01 maio 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS

- 1) Nome:.....
- 2) Formação:.....
- 3) Ano em que concluiu a Licenciatura:.....
- 4) Você participou de algum curso de formação continuada voltado para o ensino de Inglês?
- 5) Há quantos anos leciona Inglês?
- 6) Há quantos anos está no cargo atual junto a este município?
- 7) Você leciona ou lecionou Inglês para o Ensino Fundamental I neste município?  
Se sim, desde que ano?
- 8) Seus alunos do Ensino Fundamental II tiveram 5 anos de Inglês no Ensino Fundamental 1. Do seu ponto de vista pedagógico, isso influenciou na aprendizagem dos conteúdos no Ensino Fundamental II?
- 9) Na sua opinião, sua Licenciatura em Letras lhe deu o aporte teórico e didático necessário para o trabalho com alunos do Ensino Fundamental I?  
  
Sim ( ) Não ( )
- 10) Se não, você acha que os cursos que formam professores para ensinar língua estrangeira deveriam ser reestruturados para atender essa demanda?
- 11) Qual a sua opinião sobre o interesse dos alunos do Ensino Fundamental I pelo idioma que estão aprendendo? Se pudesse numerar esse interesse em uma escala de 1 a 10, qual seria o valor atribuído ao interesse deles?
- 12) Você acha que a implementação do Inglês no Ensino Fundamental I colabora para que o ensino da língua seja mais efetivo no decorrer dos outros níveis de ensino?
- 13) Você teve a oportunidade de trabalhar com turmas de ensino fundamental 2 que não tiveram aulas de Inglês no Fundamental I ? (anterior a 2011)
- 14) Se sim, poderia fazer uma breve descrição de algumas desvantagens que consegue observar nessa outra realidade?

Muito obrigada por participar desta entrevista!

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A SECRETÁRIA DE**  
**EDUCAÇÃO**

- 1) Quais fatores levaram a Prefeitura Municipal a implantar o Inglês como componente curricular no Ensino Fundamental I?
- 2) A Sra. poderia descrever como se deu o processo até que se tornasse uma lei Municipal?
- 3) A Prefeitura Municipal já dispunha de professores com habilitação para lecionar Inglês ou foi necessária a contratação de novos profissionais? Se sim, como foi feita essa contratação?
- 4) O Inglês foi implementado na rede municipal no ano 2011 e até a presente data a Secretaria Municipal de Educação já realizou algum estudo no sentido de avaliar os benefícios dessa implementação?
- 5) A senhora gostaria de acrescentar mais algumas observações sobre este assunto?

Agradecimentos da pesquisadora.