

“QUANTO MAIS CONTATO COM A LÍNGUA INGLESA, MAIOR SERÁ A APRENDIZAGEM”: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA ACERCA DA SUA FORMAÇÃO E DO ENSINO NO PROJETO PLURES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU

“CUANTO MÁS CONTACTO CON LA LENGUA INGLESA, MEJOR SERÁ EL APRENDIZAJE”: PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE IDIOMA INGLÉS SOBRE SU FORMACIÓN Y ENSEÑANZA EN EL PROYECTO PLURES EN LA RED MUNICIPAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE BLUMENAU

“THE MORE CONTACT WITH ENGLISH, THE BETTER”: ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THEIR EDUCATION AND TEACHING IN THE PLURES PROJECT IN THE MUNICIPAL PUBLIC EDUCATION NETWORK OF BLUMENAU

Ana Paula Söthe WINKLER¹

Cyntia BAILER²

Caique Fernando da Silva FISTAROL³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo investigar a formação docente de professores de língua inglesa (LI) e suas percepções acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que atuam nas Escolas de Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau/SC, a partir da organização curricular Plures. Nessa organização, as Instituições de Ensino ofertam as línguas alemã e inglesa para os 4º e 5º anos. Este estudo de cunho qualitativo fez uso de questionário online, respondido por cinco professores, e entrevista semiestruturada, com três desses professores. Os resultados demonstram que se faz necessário fortalecer a formação inicial e continuada para trabalhar a LI com crianças bem como o conceito de inglês como língua franca em contraponto ao seu ensino como língua estrangeira. Em relação ao Plures, os discursos dos professores apontam que uma aula semanal não é suficiente para a exposição necessária à língua e as interações necessárias na língua para o desenvolvimento da proficiência linguística das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Inglês para anos iniciais. Inglês como língua franca. Formação docente. Plures.

¹ Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Blumenau – SC – Brasil. Professora de anos iniciais. Pedagoga (FURB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8066-7785>. E-mail: aninhasothe@gmail.com

² Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Docente nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Doutora em Estudos da Linguagem (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9049-8003>. E-mail: cbailer@furb.br

³ Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Blumenau – SC – Brasil. Coordenador de Línguas Estrangeiras – Línguas Alemã e Inglesa e do Ensino Bilíngue Municipal. Mestre em Educação (FURB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7650-7324>. E-mail: cfersf@gmail.com

RESUMEN: Este artículo científico tiene como objetivo investigar la formación docente de los maestros de lengua inglesa (LI) y sus percepciones sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas por docentes que ejercen en las Escuelas de Educación Básica de la Red Municipal de Enseñanza Pública de Blumenau, Santa Catarina, Brasil, en la organización curricular Plures. Las instituciones educativas que cuentan con esta organización ofrecen alemán e inglés para el 4º y 5º año. Este estudio cualitativo utilizó un cuestionario sondeo en línea, respondido por cinco maestros, y una entrevista semiestructurada con tres de ellos. Los resultados demuestran que se hace necesario fortalecer la formación inicial y continua para trabajar la LI con niños, así como el concepto del inglés como lengua franca en contraposición a la enseñanza como lengua extranjera. Con respecto a la organización Plures, los discursos de los maestros indican que una clase semanal no es suficiente para la exposición necesaria al idioma y las interacciones necesarias en el idioma para el desarrollo de la competencia lingüística de los niños.

PALABRAS CLAVE: Lengua Ingles. Inglés para los primeros años. Inglés como lengua franca. Formación de maestros. Plures.

ABSTRACT: This article aims to investigate the teacher education of English language (EL) teachers and their perceptions about the pedagogical practices developed by teachers who work in Basic Education Schools of the Municipal Public Teaching Network of Blumenau, state of Santa Catarina, Brazil, in the curriculum organization called Plures. In this organization, schools offer German and English language classes to the 4th and 5th years. This qualitative study employed an online questionnaire, answered by five teachers, and a semi-structured interview with three of these teachers. Results demonstrate that it is necessary to strengthen initial and continuing education to teach EL to children, as well as to work with the concept of English as a lingua franca in contrast to teaching it as a foreign language. In relation to Plures, the teachers' discourses indicate that a weekly class is not enough for the necessary exposure to the language and the necessary interactions in the language for the development of children's language proficiency.

KEYWORDS: English language. English for kids. English as a lingua franca. Teacher education. Plures.

Introdução

O bilinguismo, conforme Bialystok *et al.* (2009), deixou de ser exceção ou privilégio de poucos, para se tornar fenômeno mundial (GROSJEAN, 2012) e pode ser analisado a partir de variáveis como proficiência e uso, idade e forma de aquisição e até mesmo, motivação.

Para Schwartz e Kroll (2006), para que um indivíduo possa se considerar bilíngue, é preciso que faça uso ativo de duas línguas com algum nível de proficiência, que apesar de raramente terem o mesmo nível de dominância, não se exclui a possibilidade de um equilíbrio das habilidades, a depender do uso. Na Europa, onde as fronteiras entre os países são mais fluidas, o bilinguismo é a regra. Mas e no Brasil, o que o bilinguismo tem haver com a

atualidade? O Brasil é um país continental, que vive sob o mito do monolinguismo enquanto é em sua essência plurilíngue (PISETTA, 2018), com mais de 300 línguas faladas, entre línguas indígenas, de surdos, de origem africana, de refugiados, línguas de fronteira e línguas de imigração. O *boom* das escolas bilíngues no Brasil (GARCÍA, 2019) revela o desejo por uma educação em que as crianças possam aprender línguas de prestígio, como o inglês e o alemão, na região de Blumenau, Santa Catarina.

Diante disso, por que não oportunizar a aprendizagem de uma segunda língua (L2) já desde os anos iniciais? Um estudo realizado por Pliatsikas, Moschopoulou e Saddy (2015, p. 3-4, tradução nossa) revela que o “manuseio diário de mais de uma língua funciona como uma intensa estimulação cognitiva que beneficia estruturas cerebrais específicas relacionadas à linguagem”⁴. Entre um dos benefícios de ser bilíngue, independente da idade, está o controle cognitivo, que protege contra o declínio cognitivo relacionado à idade, podendo até adiar o início de sintomas de demência. Além de benefícios cognitivos, é importante ressaltar que o cérebro das crianças nasce preparado para aprender as línguas a que essas crianças estiverem expostas, o que as torna mais bem-sucedidas na aquisição de uma L2 do que adultos, por exemplo. Adultos exibem, principalmente, mais dificuldade de pronúncia (FROMKIN; RODMAN; HYAMS, 2011). Desta forma, adquirir uma L2 na infância é muito mais oportuno.

Graddol (2006) defende que os fenômenos ‘globalização’ e ‘inglês global’ andam lado a lado. Em suas palavras, “se por um lado, a presença do inglês como língua mundial está acelerando o processo de globalização, por outro, a globalização está acelerando o uso do inglês.”⁵ (GRADDOL, 2006, p. 22). No Brasil, as línguas oficiais são a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais (Libras), e em decorrência da globalização, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) sugere que a língua inglesa deva ser a nossa L2, e que, portanto, não cabe mais ser apresentada como língua estrangeira (LE), e sim como língua franca (ILF). O conceito ILF parte do pressuposto de uma língua desterritorializada em que falantes nativos e não nativos são usuários e proprietários da língua, como criadores das normas de uso na empregabilidade de suas próprias culturas e vivências, conforme apresenta Jordão (2014).

Como consequência da globalização e de um incentivo ao bilinguismo, uma regulamentação acerca do ensino do ILF aos anos iniciais deve ser discutida, pois é

⁴ Do original: “*everyday handling of more than one language functions as an intensive cognitive stimulation that benefits specific language-related brain structures*”.

⁵ Do original: “*On the one hand, the availability of English as a global language is accelerating globalization. On the other hand, the globalization is accelerating the use of English*”.

perceptível a necessidade de acompanharmos as mudanças globais, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996, em seu Art. 22 prevê que “a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996). A BNCC (BRASIL, 2018) traz a obrigatoriedade de oferta da língua inglesa (LI) a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, deixando a cargo dos estados e municípios a organização do ensino do componente curricular com início antecipado e a oferta de outras línguas.

O município de Blumenau/SC iniciou em 2002 o projeto piloto nomeado como Plures, “Projeto de Política Lingüística para a Língua Alemã em Blumenau” (PROBST; FISTAROL; POTTMEIER, 2019, p. 153), mais tarde também ampliado para a LI. O projeto objetiva permitir o aprendizado continuado do alemão e inglês até o final do Ensino Fundamental, com início no primeiro ciclo, com vistas ao desenvolvimento global do educando numa perspectiva histórico-cultural. Quando ocorreu a instituição do Projeto Plures na Rede Municipal de Ensino de Blumenau, os marcos regulatórios eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e não havia grandes discussões sobre formação e ensino de línguas, com a criação de Políticas Linguísticas, em âmbito federal. O Projeto Plures é hoje uma organização curricular de ensino presente em onze Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, com aulas de línguas alemã e inglesa, iniciando no 4º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa relatada neste artigo tem como foco o projeto Plures no componente curricular de LI. Dessa forma, esta pesquisa objetiva investigar a formação docente dos professores de língua inglesa (LI) que atuam nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau na organização curricular de ensino Plures e suas percepções acerca das práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, temos: (1) analisar a partir de seus discursos como a formação inicial e continuada desses professores os preparou para atuar no ensino de LI para anos iniciais; (2) compreender, a partir da percepção desses professores, como a LI é ensinada no Plures. Como esta pesquisa foi realizada no contexto de pandemia de Covid-19, os discursos dos professores revelam suas percepções acerca das práticas pedagógicas neste período.

Conforme Megale (2019), há poucas pesquisas sobre as iniciativas de ensino da LI aos anos iniciais nas escolas públicas municipais. Diante disso, é preciso conhecer esses contextos para compreendê-los, conversar com professores para conhecer sua formação, como trabalham a LI em suas práticas pedagógicas e suas necessidades, além de que bilinguismo

promovem em sala de aula. E para conhecermos os trabalhos defendidos sobre o tema, realizamos o estado da questão, que conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7), tem por finalidade “[...] levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”.

Nessa direção, inicialmente foram selecionadas as seguintes palavras-chave: *Língua Inglesa, Anos Iniciais, Inglês e Crenças* para uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶. As três primeiras palavras-chave estão diretamente ligadas aos objetivos da pesquisa e a quarta se justifica diante da crença da primeira autora relacionada à observação empírica de que quanto mais cedo uma criança é exposta à L2, melhor sua aprendizagem. Assim, encontramos, em outubro de 2020, um total de 190 títulos, que após análise individual dos títulos e resumos e eliminação de trabalhos repetidos e de trabalhos voltados a outras áreas, selecionamos quatro títulos, publicados entre 2005 e 2011, que poderiam ser utilizados como referência para esta pesquisa. Os trabalhos de Santos (2005, 2009), Rocha (2010) e Andrade (2011) concordam sobre a importância de se oportunizar o ensino da língua inglesa aos anos iniciais, no entanto, apontam para o uso do inglês como LE e nesse quesito, se distanciam do trabalho aqui apresentado, que apresenta a perspectiva do ILF.

Este artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se uma seção de revisão de literatura, que versa sobre a *Oferta da LI na Educação Básica, formação docente e ILF*. Na sequência, a seção *Procedimentos Metodológicos* detalha o tipo de pesquisa, o contexto investigado e os instrumentos e procedimentos para a coleta e análise dos dados. A seção *Resultados e Discussão* reporta os resultados relacionados à formação e experiência profissional dos professores atuantes no Plures, as percepções dos professores do Plures, do trabalho com ILF e do ensino de LI durante a pandemia de Covid-19 no Plures. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

A oferta da LI na Educação Básica, formação docente e ILF

Os estudos científicos sobre formação docente no Brasil são relativamente recentes, tendo seu início em 1980 (NÓVOA, 1995). Todavia, a oferta de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) dentro do currículo escolar iniciou-se no século XIX com a chegada

⁶ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 09 out. 2020.

da família real portuguesa e a necessidade de comunicação com Inglaterra e França, por questões comerciais, como aponta Oliveira (2009).

Com o passar do tempo, a oferta da LE sofreu muitas mudanças, chegando até mesmo a ser excluída do currículo obrigatório durante as décadas de 1961 e 1971, pois “o pensamento nacionalista do regime militar tornava o ensino de línguas estrangeiras um instrumento a mais das classes favorecidas para manter privilégios” (PARANÁ, 2008, p. 45). A LE retornou ao currículo com caráter obrigatório apenas com a LDB (BRASIL, 1996) a partir da 5ª série, atual 6º ano, com orientações nos PCN (BRASIL, 1998), baseada nos princípios de transversalidade. Apesar de os PCN (BRASIL, 1998), indicarem que a escolha de LE seja voltada ao contexto histórico-cultural da comunidade escolar, a LI se tornou a opção de LE da maioria das escolas, por conta do seu caráter global e implicações relacionadas à economia, cultura e desenvolvimento social, já que o Brasil atrai mundialmente turistas e é destino de muitos imigrantes, conforme o Observatório de Migrações Internacionais (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020).

Todavia, o retorno da obrigatoriedade de oferta de LE excluiu a etapa dos anos iniciais (1º a 5º ano) do Ensino Fundamental. Assim, a formação inicial docente oferecida pelos cursos de graduação de Letras prepara seus profissionais para trabalhar com os Anos Finais e Ensino Médio, esses, que são segmentos obrigatórios previstos nos PCN (BRASIL, 1998). A formação em Letras não prepara o docente para lidar com o ensino para crianças, mas quando entendida a necessidade de adaptação às novas realidades e necessidades no ensino de LI, muitos currículos ofertam um componente relacionado ao ensino de língua inglesa para crianças (LIC), normalmente como uma disciplina eletiva num semestre (CRISTOVÃO; TONELLI, 2010).

Dessa forma, concordamos com Cristovão e Tonelli (2010, p. 68) na defesa pela “[...] formação global e plural do profissional de LIC” através da “[...] inserção de programas para a formação desse professor” (p. 68). A formação inicial como decisiva para o conhecimento profissional e a prática da profissão docente e nesse contexto, os cursos de graduação das instituições de ensino superior seguem documentos normativos nacionais e precisam acompanhar as exigências do mercado de trabalho, mantendo seus currículos atualizados e se comprometendo a dialogar de perto com os contextos regionais e culturais em que se inserem.

Como nesta pesquisa as professoras participantes são formadas em Letras pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), lançou-se um olhar ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras para buscar compreender se a temática LIC é trabalhada durante o curso. O documento disponível no *site* da Instituição segue as diretrizes normativas de 2002

que compreendem a orientação do princípio metodológico geral, traduzido pela ação-reflexão-ação. Assim, o objetivo geral do curso é “Formar um profissional crítico, para compreender a sociedade em que vive, ser agente de transformações sociais comprometido com a disseminação cultural e humanística, dando-lhe instrumento teórico indispensável ao exercício de suas atividades profissionais” (PPC, 2005, p. 4). E para alcançar esse objetivo, a matriz curricular trabalha a formação interdisciplinar, que exige uma construção cotidiana e um profundo conhecimento de áreas específicas.

A disciplina com potencial para trabalhar a LIC no PPC analisado aparece como disciplina optativa na 6ª fase do curso, intitulada Metodologia do Ensino de Língua Inglesa para Séries Iniciais, com 72 horas-aula teóricas. No entanto, o curso de Letras Inglês (PPC, 2019), criado na instituição para atender um edital da Secretaria de Estado da Educação apresenta na 3ª fase uma disciplina obrigatória chamada Inglês para Educação Infantil e Anos Iniciais, com 108 horas-aula teóricas e 36 horas-aula práticas com desenvolvimento de atividade de extensão, o que torna a induzir o profissional docente a procurar por formações específicas que se enquadram em formação continuada.

Destarte, compreende-se formação continuada, segundo França (2018, p. 1), como “[...] um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores”. Devido à uma formação inicial com indução à continuação, o profissional sente a necessidade de se atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos. A atuação profissional revela uma possível distância entre os conhecimentos construídos na formação inicial e a realidade, materializada na sala de aula diariamente. Essa distância corrobora a procura da formação continuada, dada a velocidade das mudanças em todos os âmbitos da vida em sociedade.

Apesar de trabalhar aspectos da formação inicial com mais profundidade, a formação continuada não é um prolongamento da formação inicial ou mesmo sinônimo de compensação de estudos, mas sim, um conjunto de observações, análises e práticas que devem ser trabalhadas, pensadas e refletidas com as ações no dia a dia. A formação continuada pode acontecer, de acordo com Nóvoa numa entrevista concedida à Gentile (2001, p. 5), em “[...] seminários de observação mútua, espaços de prática reflexiva, laboratórios de análise coletiva das práticas e os dispositivos de supervisão dialógica, em que os supervisores são parceiros e interlocutores”.

Questões como a distância entre formação inicial e realidade, as necessidades que são levantadas ao longo da docência diante das mudanças cotidianas, como considerar a necessidade em relação ao preparo e reconhecimento de que o docente não apenas conheça ou

domine a LI, mas saiba como ensiná-la e reflita sobre seu ensino e prática, num processo contínuo de desenvolvimento profissional docente, condescende com Rodrigues (2003) que percebe a formação continuada como promotora da reflexão ampliada sobre a prática docente, estabelecendo relações e aproximações entre teoria e prática. À frente da globalização, ensinar a LI como LE não reflete a interculturalidade que nos rodeia, logo, para que o ILF seja praticado em nossas salas de aulas, faz-se necessário que os professores já formados tenham oportunidades de participar de encontros de formação continuada que tratem mais a LI como ILF. Mas o que é esse ILF?

O inglês como língua franca é a língua de comunicação global, com a função de favorecer a comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas (SEIDLHOFER, 2005). Não apenas isso, o *status* de língua franca confere a todos os falantes a possibilidade de utilizar a língua para comunicação sem tanto apego às normas impostas por nativos, pois o foco recai na comunicação, na fluência, e não na acurácia (BAILER *et al.*, 2021). Também, perde-se o foco em ater uma pronúncia próxima do falante nativo, já que os usuários da língua (JORDÃO, 2014) ao se apropriarem da língua, constituem sua própria variação do ILF (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011). Assim, “[...] acolhem-se e legitimam-se os usos que falantes ao redor do globo fazem da língua, já que nativos e não-nativos estão no mesmo patamar como criadores das normas e usam a língua com autonomia” (KUROSKI, 2020, p. 44).

Friedrich e Matsuda (2010) recomendam, numa tradução de Kuroski (2020, p. 43), que o ILF deve ser compreendido como “[...] um termo que descreve uma função que o inglês desempenha em contextos multilíngues”, ou seja, deve ser entendido como uma função de comunicação entre os falantes de diferentes línguas, com suas variações próprias, baseadas na bagagem cultural, tradições e necessidades *em e de* seus diferentes contextos.

Corroborando a atualidade do termo, a BNCC (BRASIL, 2018) recomenda o uso do termo em detrimento do termo inglês como LE, conforme esclarece a citação a seguir:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de *novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural*, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. [...] Nessa proposta, *a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido*, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, *são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais*, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês

“correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p. 241)

A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta de forma clara as implicações do uso do termo. De acordo com Rajagopalan (2010), o ILF é uma forma de variação do inglês como LE que entrou em estágio de nativação, a partir do uso e contato com a língua, tornando-se a partir da sua evolução e uso, a opção factível ao conceito de uma base comum, como propõe trazer a BNCC. Sendo o uso da língua uma prática social, a língua depende de seus falantes para existir e é adequada aos usos de seus usuários (PARK; WEE, 2011).

Assim como a BNCC (BRASIL, 2018), as Diretrizes Curriculares do Município de Blumenau (BLUMENAU, 2012) reiteram a perspectiva de ensino de inglês como língua franca. Essa mudança de visão sobre a língua inglesa, de língua estrangeira para língua franca de comunicação global, impacta também a formação inicial de professores, e por conseguinte, a formação continuada.

Tendo esses conceitos e discussões em mente, sobre formação inicial e formação continuada para o ensino de inglês para crianças, a oferta de língua inglesa para a Educação Básica e as implicações de se ensinar inglês como língua franca em oposição à língua estrangeira, podemos partir para o detalhamento metodológico da pesquisa aqui apresentada.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa aqui reportada se classifica em relação ao objetivo como *descritiva*, que, segundo Vergara (2000, p. 47), “[...] expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza”. Esse tipo de pesquisa não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. Em relação à natureza dos dados, esta pesquisa é *qualitativa*. Nas palavras de Silva e Menezes (2000, p. 20)

A pesquisa qualitativa considera que *há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito*, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. *A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados* são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Nessa perspectiva, ao investigarmos a formação docente dos professores de LI e suas percepções acerca das práticas pedagógicas no contexto da pandemia de Covid-19,

apresentamos interpretações qualitativas para os dados. Ainda, esta pesquisa se classifica quanto ao procedimento como *pesquisa de campo*, que segundo Gonsalves (2001, p. 67)

[...] pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

A partir da caracterização da pesquisa, nos voltamos para o seu contexto. Por se tratar de uma pesquisa que objetiva investigar a formação e oferta de LIC, este trabalho tem como participantes professores de LI que trabalham com os 4º e 5º anos na rede municipal de ensino de Blumenau/SC em escolas com o Projeto Plures. No *site* da Prefeitura de Blumenau⁷ estão listadas 46 escolas de ensino fundamental. Destas, vinte escolas estão incluídas no projeto Plures, que envolve o ensino da língua alemã e língua inglesa, e apenas onze fazem parte do projeto voltado à LI. Mapeamos as escolas conforme as quatro divisões administrativas da cidade, Margem Direita do Rio Itajaí-Açu, Distrito do Garcia, Margem Esquerda do Rio Itajaí-Açu e o Distrito da Vila Itoupava. A partir do mapeamento, foi possível perceber que apenas três das divisões administrativas são contempladas com o projeto Plures LI. A quarta divisão se refere ao distrito da Vila Itoupava, que carrega forte influência da cultura alemã, e por isso, neste distrito está presente apenas o projeto Plures voltado à língua alemã.

Para a realização desta pesquisa, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em busca de autorização para a aplicação de questionário *online* via *Microsoft Forms* aos professores de LI das onze escolas participantes do projeto Plures LI. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Devido à pandemia do Covid-19, o questionário, disposto no Apêndice A, foi organizado em quatro seções, a saber: (1) apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e coleta de informações pessoais dos participantes; (2) caracterização profissional com perguntas relativas à formação e experiência; (3) organização de ensino Plures a fim de identificar a compreensão dos participantes; e (4) rotina de sala de aula, com perguntas relativas à atuação em sala de aula, aos materiais utilizados e como está a resposta dos estudantes às aulas com a pandemia

⁷ Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/enderecos-unidades-emed/escolas-emed>. Acesso em: 02 abr. 2021.

de Covid-19. Inserimos o contexto da pandemia no questionário, pois é o momento atual, atípico, que impôs uma nova organização tanto em relação à sistematização e planejamento das aulas, quanto em relação à configuração de ensino, dividindo-se nos formatos remoto, em que o estudante recebe todo o material de forma impressa ou via plataforma virtual, e híbrido, em que o estudante tem semanas de aulas presenciais e remotas alternadas. O questionário é composto por 28 perguntas abertas e fechadas. Acredita-se que a organização do questionário em seções facilitou o processo de resposta dos participantes e auxiliou as pesquisadoras na identificação de regularidades, de divergências e semelhanças nas respostas dos professores.

Recebemos respostas de cinco profissionais ao questionário em abril de 2021, que são identificadas como Eliane, Tata, Leandra, Isabella e Ana, pseudônimos escolhidos pelas próprias participantes. Essas professoras possuem idades entre 25 e 53 anos. Três professoras atuam há 11 anos ou mais como professoras de inglês na rede municipal, uma entre seis e dez anos e uma há dois anos, e coincidentemente, trabalham esse tempo no Plures. Das cinco professoras, duas não haviam lecionado LI para anos iniciais antes de trabalhar no Plures. Para que pudéssemos aprofundar as respostas/os temas com as participantes, solicitamos no questionário que indicassem seus números de celular para contato via aplicativo de mensagens caso estivessem à disposição das pesquisadoras. Das cinco respondentes, três permitiram o contato para realização de entrevista semiestruturada.

Por fim, entrevistamos três professoras individualmente. De acordo com Bauer e Gaskel (2002, p. 65), a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na compreensão de contextos, combinada com outros métodos, já que busca “[...] uma compreensão detalhada sobre as crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. Optamos pela entrevista semiestruturada, pois dá flexibilidade e possibilita interações ricas entre participante e pesquisador, a partir dos pontos que são levantados pelo participante.

Com a descrição dos procedimentos metodológicos, podemos partir para a apresentação dos resultados e nossa análise à luz da literatura.

Resultados e discussão

Esta seção está subdividida em quatro para facilitar a apresentação e discussão dos resultados e responder ao objetivo geral de investigar a formação docente dos professores de LI que atuam nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau dentro da organização Plures e suas percepções acerca das práticas pedagógicas no contexto da

pandemia de Covid-19. De modo específico, a primeira e segunda seções, intituladas *Formação e experiência profissional* e *O projeto Plures* buscam responder ao objetivo específico de conhecer em que medida a formação inicial e continuada desses professores os preparou para atuar no ensino de LI para anos iniciais. A terceira e quarta seções, intituladas *Inglês como língua franca* e *Ensino de língua inglesa no Plures durante a pandemia de Covid-19*, buscam responder ao objetivo específico de analisar, a partir da percepção desses professores, como a língua inglesa é ensinada no Plures durante a pandemia.

Formação e experiência profissional

Das cinco respondentes, todas possuem graduação em Letras Português/Inglês, licenciatura, concluídas entre 4 e 20 anos atrás, pela FURB, universidade pública municipal localizada em Blumenau, a cidade em que as profissionais atuam. Em relação à pós-graduação, três participantes possuem especialização em alguma área da educação não voltada para sua atuação docente atual, uma participante possui mestrado em Linguística e é atualmente doutoranda em um Programa de Pós-graduação em Linguística e uma professora não tem certificado de especialização, pós ou outros títulos comuns de formação acadêmica, mas possui ampla experiência com o processo de ensino e aprendizagem da LI, obtido em seus intercâmbios de estudos após formada, na Europa.

Quando questionadas, durante a entrevista, sobre sua formação inicial em relação à preparação para atuar no ensino de LIC, duas das participantes que se formaram em Letras antes de 2011 responderam que não havia disciplina na matriz curricular do curso ou abordagem durante as aulas para ensiná-las a trabalhar com o público infantil – educação infantil e anos iniciais. Nas palavras de Ana, “*Eu diria que não tive preparação. Minha formação foi direcionada para series finais e ensino médio. Até sair da faculdade, na verdade, nem imaginava dar aulas na escola regular para os menores*” (Excerto 1, Ana, entrevista). E Tata revela que “*Não tinha nada voltado aos anos iniciais. A formação era somente ao ensino fundamental final*” (Excerto 2, Tata, entrevista).

Apenas uma das profissionais, que se formou em 2017, relatou cursar durante sua formação inicial uma disciplina optativa que tratava exclusivamente do ensino de LIC. Ao ser questionada sobre essa oportunidade, relatou “[...] *como eu comecei a trabalhar ano passado nesse contexto, eu posso dizer que me senti preparada sim, pois na graduação eu cursei a disciplina de metodologia de ensino de Inglês para os anos iniciais*” (Excerto 3, Isabella, entrevista).

Todavia, as duas professoras que expressaram a falta de uma formação inicial que as apresentassem para o contexto de ensino dos anos iniciais relataram ter pesquisado sobre o assunto para sentirem-se mais aptas a trabalhar com esse público. *“Lembro-me que fiz muitas pesquisas a este respeito. Para entender como as crianças aprendem, adequar minha linguagem e didática em sala de aula”* (Excerto 4, Ana, entrevista). Neste excerto, a participante Ana, por exemplo, buscou informações que a ajudassem a entender o aprendizado de língua inglesa das crianças, a fim de adequar sua prática ao seu novo contexto de atuação, levando em consideração o fato de que em sua formação inicial não teve nenhum respaldo teórico ou prático sobre o contexto de ensino para crianças.

Neste contexto, resgatamos Cristovão e Tonelli (2010), quanto à importância de documentos oficiais (diretrizes curriculares para cursos de graduação, diretrizes e orientações curriculares para a Educação Básica) que contemplem especificamente a perspectiva do ensino de LIC para os cursos de Letras, que ausentes, inviabilizam uma formação sólida nesses cursos. A partir da percepção deste cenário, é urgente se (re)pensar os documentos que subsidiam a formação dos profissionais de LIC, uma vez que, conforme aponta Graddol (2006), globalmente as crianças começam a aprender inglês cada vez mais cedo, caracterizando, portanto, uma tendência mundial, que deve ser observada para o ensino de LIC e, também, para a formulação de currículos adequados que enriqueçam a formação dos profissionais que atuarão nesse segmento.

Em relação às oportunidades de formação continuada após terem aceitado trabalhar no projeto Plures que oferta LIC, duas participantes, formadas em Letras antes de 2011, revelaram que além de não terem recebido instrução sobre como trabalhar com esse público na sua formação inicial, também não foram preparadas posteriormente. Nas palavras de Tata, *“Não tivemos formação nenhuma. Apenas recebíamos qual o conteúdo que deveria trabalhar e mais nada.”* (Excerto 5, Tata, entrevista). A participante Ana explica que *“As formações do município não são voltadas para especificamente os menores... No que se trata do 4º e 5º ano deveria ser ofertado mais.”* (Excerto 6, Ana, entrevista).

Já a participante Isabella, que revelou ter cursado uma disciplina sobre LIC na graduação, explicou que, em relação às oportunidades de formação continuada, *“A secretaria fez orientações sobre o currículo de Blumenau e sobre a perspectiva teórica metodológica para o ensino de inglês na rede [...] Nessas formações ocorria a explanação teórica e prática com exemplos de experiências vivenciadas na rede. Esses exemplos envolviam principalmente os anos finais, mas também os anos iniciais.”* (Excerto 7, Isabella, entrevista).

Os relatos das participantes evidenciam a necessidade de formação inicial e continuada para se trabalhar com LIC. Para tanto, é imprescindível haver um documento oficial que respalde o ensino de LIC e a formação docente dos profissionais voltados a esse contexto. Os excertos demonstram que as oportunidades de formação ofertadas pela rede municipal de ensino seguem direcionadas às disciplinas curriculares obrigatórias, que no caso da LI, se configura a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Em relação às formações pedagógicas, ofertadas de forma *online* e/ou presencial, quatro professoras declararam ter participado das formações ofertadas pela rede municipal, porém não recordam os títulos. Apenas uma delas reportou ter participado de atividades de formação fora da rede. Em relação às formações ofertadas pela rede, Leandra revelou que *“As mais relevantes são as que tem troca de experiência, ou atividades possíveis de utilizar em sala de aula”* (Excerto 8, Leandra, questionário) e Ana explicou que *“[...] tivemos alguns encontros no ano anterior com a finalidade de discutir o novo currículo e neste ano temos encontros frequentes com o objetivo de discutir o continuum curricular. Os encontros são de extrema importância para os profissionais da rede alinhar suas atividades, conversar sobre suas dificuldades, expectativas, sobre o que está funcionando corretamente e o que precisa ser reavaliado”* (Excerto 9, Ana, questionário).

Nóvoa defende que *“o aprender contínuo é essencial em nossa profissão”* (GENTILE, 2001, p. 2) e que a conclusão do magistério ou graduação não é suficiente. Manter-se atualizado em relação aos métodos de ensino e aperfeiçoar práticas pedagógicas faz parte dos desafios de ser professor, que surgem a partir da reflexão desses profissionais em relação a si mesmos. Nas palavras de Nóvoa (GENTILE, 2001, p. 2)

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Dessa forma, a formação inicial e continuada é imprescindível para o fazer docente e indispensável para os profissionais de LIC. Partimos agora para a análise relacionada à percepção das professoras sobre o Plures.

O Projeto Plures

No questionário, a pergunta “Com base nos documentos oficiais municipais que norteiam o Plures e sua experiência, descreva, em suas próprias palavras, o que é o projeto” revelou o seguinte:

“Proporcionar duas línguas estrangeiras esse é o objetivo” (Excerto 10, Eliane, questionário, grifo nosso)

“O projeto Plures visa a interagir a criança no mundo da linguagem inglesa, relacionando com suas vivências de sua vida diária e interagindo a conhecer e ampliar mais os seus conhecimentos” (Excerto 11, Tata, questionário, grifo nosso)

“Ensino de duas línguas estrangeiras a partir do 4o ano.” (Excerto 12, Leandra, questionário, grifo nosso)

“O projeto Plures introduz na escola desde o 4o ano do Ensino Fundamental o aprendizado da língua inglesa e da língua alemã” (Excerto 13, Isabella, questionário, grifo nosso)

“O projeto visa ofertar o ensino de duas línguas estrangeiras a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, a língua Alemão como forma de apropriação da cultura e da língua inglesa como língua franca” (Excerto 14, Ana, questionário, grifo nosso)

Quatro excertos revelam o caráter plurilíngue do projeto, três mencionam o 4º ano como seu ponto inicial e dois foram mais abrangentes relacionando cultura e vivências nas línguas. As pesquisadoras já imaginavam que a pergunta geraria respostas pontuais e questionaram as participantes sobre o que o projeto proporciona aos estudantes. As participantes relacionaram a aprendizagem das línguas no Plures com a ampliação do vocabulário dos estudantes para *“compreender melhor as diversas palavras que diariamente estão inseridas em sua vida prática”* (Excerto 15, Tata, questionário). Dessa forma, *“proporciona uma maior oportunidade de trabalhar de forma lúdica”* (Excerto 16, Leandra, questionário). Já Isabella destaca a ampliação do repertório cultural dos estudantes, *“ao introduzir práticas de letramento em outras línguas”* (Excerto 17, Isabella, questionário).

Já a professora Eliane utilizou o espaço para manifestar sua opinião ao escrever *“Acho poucas aulas. Na minha opinião acho que deveria ter ou duas aulas de inglês ou duas aulas de alemão. Uma de cada é muito pouco”* (Excerto 18, Eliane, questionário). Essa professora destacou no excerto 10 a natureza plurilíngue do projeto e nesta resposta parece preferir que o estudante escolha ou a escola ofereça mais aulas numa das línguas. Se o objetivo do Plures está relacionado à uma iniciação mais precoce dos estudantes à exposição à língua inglesa,

como língua franca de comunicação global, e à língua alemã, como língua de imigração, parece-nos necessário continuar ofertando as duas, porém com carga horária maior, para garantir maior tempo de exposição e contato com as línguas, para “*ampliar o horizonte, levando-os a pensar em culturas diferentes e como cada língua está ligada a isso*” (Excerto 19, Ana, questionário).

Nessa esteira, quando questionadas durante a entrevista sobre o número de aulas semanais, professora Ana mencionou: “*Na minha opinião, a quantidade de aulas é pouca... Prejudica muito a continuidade dos conteúdos*” (Excerto 20, Ana, questionário). Professora Isabella destacou que

“[...] deveria ter mais aulas, quanto mais contato com a língua inglesa maior será a aprendizagem. Muitas vezes para fazer uma atividade de produção uma aula é pouco. Sem falar que muitas vezes a aula cai em feriados, os alunos certamente se beneficiariam se houvesse mais aulas de inglês” (Excerto 21, Isabella, entrevista).

Professora Tata também revelou descontentamento com o número de aulas:

“Pena que o sistema de uma aula só é pouco. Sem contar que misturam inglês com alemão. As crianças trocam muito. O pior é que quem organiza os horários da escola não tem essa visão e acabam pondo aulas de alemão e inglês no mesmo dia para as crianças. [...] uma aula por semana é muito pouco. A secretaria deveria repensar na quantidade de aulas dadas. Bolar outra forma das quantidades de aula. Uma só de alemão e uma só de inglês por semana é muito pouco” (Excerto 22, Tata, entrevista).

Refletindo sobre o ensino do ILF, por meio de práticas de oralidade, leitura e escrita em LI, pode-se afirmar que uma aula semanal é inviável, já que se objetiva que os estudantes aprendam ao longo de seu percurso formativo, desenvolvendo conhecimentos e habilidades para o uso da língua em seus diversos contextos de forma autônoma e confiante (FROMKIN; RODMAN; HYAMS; 2011; HARMER, 2001), visto que as aulas dessa língua podem ser a única oportunidade de exposição dos estudantes. E assim partimos para a análise relativa ao ILF na percepção das professoras.

Inglês como Língua Franca (ILF)

Conforme vimos, o Plures é percebido pelas professoras como espaço para ampliar o repertório cultural e linguístico dos estudantes, enriquecendo os conhecimentos construídos na Educação Básica. Professora Ana deixou claro no excerto 14 o termo inglês “*como língua*

franca” e por isso, questionamos todas as participantes, na entrevista, sobre o que entendem por ILF.

A professora Tata revelou que “*É a língua mais falada entre muitas pessoas numa forma mais simples e ágil de entender. Mais informal*” (Excerto 23, Tata, entrevista), destacando a praticidade e alcance da LI. Já Ana explicou que

*“Língua franca é quando todos os indivíduos, diferentes grupos (países) utilizam uma mesma língua para se comunicar. Uso o termo com meus alunos. Eu digo que **através da língua inglesa eles podem conhecer o mundo** além também de ser a língua nos negócios, oportunidades variadas de emprego”* (Excerto 24, Ana, entrevista, grifo nosso).

A professora Ana coloca em prática, na sua percepção, o conceito conforme descrito na BNCC (BRASIL, 2018) e as oportunidades que seu conhecimento apresenta aos estudantes.

Isabella mencionou o ILF como “*Uma língua falada por pessoas do mundo todo... Em diversos países. Por isso sempre digo aos meus alunos que **não há apenas o inglês americano e britânico, e sim variedades. Como inglês indiano, australiano, etc. E que todos são legítimos e são formas de comunicação***” (Excerto 25, Isabela, entrevista, grifo nosso). Ela destacou o alcance da LI e seu trabalho com as variedades, o que está de acordo com o que preconiza a BNCC (BRASIL, 2018) e o que trazem os autores Bailer *et al.* (2021).

Dessa forma, as participantes demonstram, em sua percepção, uma compreensão acerca do conceito de ILF e seria interessante, nesse contexto, acompanhar suas aulas para observar o conceito sendo trabalhado na prática pedagógica. Dada a urgência de implementação da BNCC (BRASIL, 2018), as professoras se mostram alinhadas ao documento em seus discursos. Nesse contexto, espera-se que os estudantes desenvolvam ao longo da Educação Básica conhecimentos além da estrutura gramatical, e consigam compreender e serem compreendidos em inglês, ampliando as oportunidades de atuação em sociedade.

Apesar de não haver um censo mundial que possa medir corretamente o número de falantes de inglês como primeira língua (muitos países) e como segunda língua (mundialmente), atualmente há mais falantes não nativos de inglês que nativos (HARMER, 2001). Portanto, falar inglês como não nativo seria a norma, e não a exceção. Diante disso, fizemos a seguinte pergunta às professoras, durante a entrevista: “A maneira como a língua inglesa se manifesta no mundo influencia seu método/maneira de ensinar?”. As três confirmam, destacando que é “[...] *extremamente importante utilizar a língua da forma tal*

qual é manifestada no mundo. De forma contextualizada” (Excerto 26, Ana, entrevista) e que é “[...] preciso estar sempre atenta aos usos da língua inglesa, a como ela é usada no dia a dia” (Excerto 27, Isabella, entrevista). Tata complementa que “[...] os alunos hoje, devido à internet e aos aplicativos muitas vezes conhecem melhor do que eu” (Excerto 28, Tata, entrevista), o que revela uma postura aberta de troca com os estudantes, de aprendizagem contínua e, também, revela a visão do professor como facilitador da aprendizagem e não como detentor de todos os conhecimentos (HARMER, 2001). Assim, partimos para a análise da percepção das participantes acerca do ensino de LI no Plures durante o período de pandemia em que vivemos.

Ensino de língua inglesa no Plures durante a pandemia da Covid-19

Em março de 2020, entramos em estado de emergência nacional devido à pandemia mundial de Sars-Cov-2, popularmente conhecido como Covid-19, e nesse momento atípico as escolas foram fechadas. Posteriormente, as escolas reorganizaram suas atividades para acontecerem de forma totalmente remota. E assim que a educação foi considerada serviço essencial, uma nova organização híbrida foi adotada no Sistema Municipal de Ensino de Blumenau⁸ e nele, em muitas instituições, para cumprir os protocolos de biossegurança, as aulas são intercaladas em semanas, sendo nomeadas como tempo casa e tempo escola. Apesar da disponibilidade do sistema híbrido, há a possibilidade de a família do estudante optar pelo ensino totalmente remoto. Os estudantes que optam pelo ensino híbrido, durante o tempo escola, encontram-se presencialmente com os professores para terem aula e no tempo casa, recebem material impresso e postado na plataforma virtual *Google Classroom* para dar continuidade aos estudos. Já os estudantes que optam pelo formato totalmente remoto têm suas atividades lançadas na plataforma virtual, podendo também optar por buscar na escola o material impresso, fazendo a devolução dos materiais respondidos uma semana após a retirada.

Nesse contexto, consideramos pertinente questionar as participantes, professoras de LI dos 4º e 5º anos, se o projeto Plures realmente alcança o objetivo almejado, diferenciando os estudantes daqueles que têm o contato com a LI apenas a partir do 6º ano, e como isso acontece. A professora Ana revelou que *“Uma vez que os alunos estão engajados em sala de*

⁸ Respalhada nas orientações do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica e regulamentada pela Resolução CME/Blumenau nº 004/2020 (BLUMENAU, 2020).

aula, eles irão levar isso para casa. [...] Para alguns realmente é perceptível a diferença e se torna significativo” (Excerto 29, Ana, entrevista). E a professora Isabella expôs que

“[...] Eu percebi é que os alunos do Plures têm bastante vocabulário básico assim. Com certeza sim! Os alunos e eu como professora nos empenhamos muito. Eu para possibilitar atividades que os auxiliassem a desenvolver a competência comunicativa na língua e eles realizando as atividades e produzindo. O projeto faz a diferença porque já incentiva um olhar para a multiculturalidade desde pequenos” (Excerto 30, Isabella, entrevista).

As respostas despertaram a nossa curiosidade acerca do planejamento das aulas e das propostas pedagógicas para manter, num momento tão atípico com estudantes no formato totalmente remoto e outros no híbrido, o entusiasmo dos estudantes em relação à aprendizagem da LI. Descobrimos que os planejamentos das aulas da rede municipal são desenvolvidos semanalmente, de forma colaborativa entre os professores e a SEMED, o que possibilita organizar os objetivos, habilidades e atividades de maneira coletiva, apoiadas na experiência dos professores e nos documentos oficiais. Isabella revelou que *“O trabalho é colaborativo durante esses planejamentos, anotamos as ideias, tomamos decisões em conjunto quanto aos objetivos de aprendizagem”* (Excerto 31, Isabella, entrevista). Ana destacou que

“[...] tenho um ótimo grupo de trabalho (4º e 5º Anos), as professoras são engajadas e comprometidas, sempre trazem ideias, discutimos sobre o que funcionou ou não, tentamos novas soluções. É um grupo pequeno, mas muito produtivo e colaborativo, todos tem sugestões para oferecer e qualificar o trabalho” (Excerto 32, Ana, entrevista).

Dessa forma, nos parece que o processo de planejamento coletivo funciona como uma oportunidade de formação continuada (FRANÇA, 2018; GENTILI, 2001).

Quando questionadas, na entrevista, sobre as propostas de sala de aula, é interessante apontar que, em sua maioria, as participantes têm a percepção de que trabalham a LI como língua franca, ultrapassando o método audiolingual, baseado em repetição, com foco na acurácia (HARMER, 2001). Nas palavras da professora Ana,

“Procuro sempre significar aquilo que ensino com a realidade e usar o máximo possível o que está sendo ensinado. Eu incentivo que peçam para ir ao banheiro, tomar água, licença, ajuda, por favor, chamada...em inglês, cumprimentar a professora, responder. Sempre pergunto como estão e eles devem o máximo possível responder em inglês... Eles podem misturar também...o que sabem em inglês e não sabem em português. Contextualizo através de texto, diálogos, dramatizações... Acho que fica mais fácil para que eles consigam aprender” (Excerto 33, Ana, entrevista).

A professora Isabella adiciona:

“Nos anos iniciais as explicações mais diretas envolvem a língua materna também, mas sempre incorporo palavras em inglês no máximo possível. Tento fazer code switching e negociação de significados. Por exemplo, falo pausadamente em inglês e depois pergunto que eu disse em português” (Excerto 34, Isabella, entrevista).

As duas professoras revelam um trabalho cuidadoso de exposição dos estudantes à língua e de incentivo ao seu uso no cotidiano, no contexto escolar, permitindo um modo bilíngue, que faz uso do *code switching* e da negociação de significados mencionados pela professora Isabella.

Também buscamos conhecer as dificuldades que as professoras enfrentaram e enfrentam durante a pandemia. A professora Ana revelou que

*“Os alunos que têm acesso apenas ao material impresso... **o maior obstáculo é a distância entre eles - escola/professor.** Falando do ponto de vista da Língua Inglesa, infelizmente eles **estão perdendo muito**... Não estão tendo a oportunidade de aprender pronúncia, uma explicação mais adequada... Por mais que tentemos o máximo nos aproximar através de explicações e atividades mais práticas... Ainda há uma grande distância e tenho certeza, dificuldade por parte de pais e estudantes”* (Excerto 35, Ana, entrevista, grifo nosso).

A professora Isabella apontou que o maior obstáculo é *“**Atingir os estudantes que estão apenas na modalidade impressa, ou seja, que pegam as atividades impressas na escola, por mais que enquanto eu estava na sala de aula eu fornecia meu WhatsApp, muitos não entravam em contato quando tinham dúvidas**”* (Excerto 36, Isabella, entrevista, grifo nosso). E a professora Tata expôs que o maior obstáculo é *“**O medo de ler. Porque têm vergonha de falar errado. Muitos têm medo de ir ao quadro responder alguma coisa, com medo de errar. Outro obstáculo é realizar sozinho as atividades impressas. Os pais não ajudam e não dão importância para a disciplina de inglês**”* (Excerto 37, Tata, entrevista, grifo nosso).

As três professoras citam, com suas palavras, a dificuldade de alcançar os estudantes que estão apenas em casa, realizando atividades impressas, o quanto esses estudantes estão perdendo, já que muitas vezes os pais não têm a possibilidade e/ou o conhecimento para ajudar/incentivar. Segaty e Bailer (2021), em seu relato de experiência de ensino de LI na pandemia, destacam a necessidade de envolvimento da família e da comunidade, além da escola, na aprendizagem dos estudantes. E a professora Tata frisa o medo e a vergonha de falar errado, que assombram os estudantes brasileiros há muito tempo, anterior à pandemia. Crenças relacionadas à língua inglesa e a necessidade de saber tudo para falar ou se sentir

apto a falar precisam ser ressignificadas (STARKE; BAILER, 2019). Dessa forma, todos os envolvidos na educação devem estar sempre em constante formação, já que “[...] a pandemia escancarou as dificuldades dos envolvidos em se adaptar ao modelo remoto, tornando mais evidentes sérios desafios da educação básica brasileira” (SEGATY; BAILER, 2021, p. 270).

Considerações finais

Este artigo reportou uma pesquisa cujo objetivo geral era investigar a formação docente dos professores LI que atuam nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Blumenau dentro da organização Plures e suas percepções acerca das práticas pedagógicas no contexto da pandemia de Covid-19. A partir da literatura, analisamos dados que nos permitiram conhecer em que medida a formação inicial e continuada desses professores os preparou para atuar no ensino de LI para anos iniciais e compreender, a partir da percepção desses professores, como a língua inglesa é ensinada no Plures durante a pandemia de Covid-19. Salientamos que a pesquisa foi realizada num momento atípico (2020/2021) que favoreceu mudanças antes não imaginadas no sistema educacional, como a oferta remota e híbrida das aulas e o desenvolvimento dos planejamentos de aula de maneira coletiva entre os professores da rede municipal de Blumenau.

Entre os resultados, destacamos a necessidade de se (re)pensar a formação docente, inicial e continuada, dos professores da área de Letras que estão trabalhando com LIC. Não somente no quesito LIC, a formação, inicial e continuada, também precisa dar conta de esclarecer o que é o ILF em contraponto com o conceito de LI como LE e suas implicações. Em relação ao Plures, uma iniciativa louvável de se ofertar LI para crianças dos 4º e 5º anos, antes do ensino de LI obrigatório a partir do 6º ano, ressaltamos o empenho das professoras em expor os estudantes à LI na perspectiva do ILF. No entanto, concordamos com as participantes que uma aula semanal não é suficiente para que haja uma exposição suficiente à língua bem como o desenvolvimento da proficiência linguística das crianças, não somente durante o período de pandemia da Covid-19 (MEGALE, 2019).

Para além do Plures, percebe-se que, com a BNCC (BRASIL, 2018), os movimentos das formações iniciais e continuadas estão passando por revitalização à luz do olhar das Políticas Públicas instauradas pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), a partir de discussões e propostas de novas organizações de ensino numa perspectiva mais multicultural e plurilíngue, como a

Educação Bilíngue (MEGALE, 2019), tanto na rede pública municipal de ensino de Blumenau, como em outras redes.

Por fim, destaca-se a relevância desta pesquisa para o contexto em que se insere, especialmente para a reflexão acerca da formação, inicial e continuada, dos professores bem como da oferta de LIC. E tendo em vista novas resoluções e criação de uma política linguística em âmbito nacional e por conseguinte, estadual e municipal, já há uma organização de ensino no município de Blumenau, que oferta carga horária maior e possibilita maior interação. Possivelmente, as organizações curriculares, os componentes de segundas línguas e as formações inicial e continuada de profissionais no Sistema Municipal de Ensino serão repensadas e adequadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. E. **Muito além da ribalta**: Crenças de terceiros, segundos e primeiros agentes sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BAILER, C. *et al.* O inglês não é um só: Desenvolvimento do conceito de inglês como língua franca em um curso do Programa Idiomas sem Fronteiras. **Letras**, Santa Maria, n. 3, p. 271-289, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/48477/pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BIALYSTOK, E. *et al.* Bilingual Minds. **Psychological Science, Association for Psychological Science**, v.10, n. 3, p. 89-129, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1529100610387084>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BLUMENAU. **Diretrizes curriculares municipais para educação básica**: Ensino fundamental. Blumenau: SEMED, 2012. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/diretrizes-curriculares-municipais>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira – 3 e 4 Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T.; MACEDO, M. F. R. **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELATÓRIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

CRISTOVÃO, V. L. L.; TONELLI, J. R. Assunção. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FRANÇA, L. A formação continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado. **Par Plataforma Educacional**, 24 abril 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado/> Acesso em: 02 mar. 2021.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When Five Words Are Not Enough: A conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19313150903500978>. Acesso em: 18 maio 2021.

FROMKIN, V.; RODMAN, R.; HYAMS, N. **An introduction to language**. 9. ed. Canada: Wadsworth Cengage Learning, 2011.

GARCÍA, O. Bilingual Education: Uma vista do Sul. *In*: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

GENTILE, P. Antônio Nóvoa: Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ed. 142, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 10 maio 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GRADDOL, D. **English Next**. Plymouth: British Council, 2006.

GROSJEAN, F. Bilingualism: A short introduction. *In*: GROSJEAN, F.; LI, P. (eds.). **The psycholinguistics of bilingualism**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2012.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 3. ed. Essex, UK: Pearson Education, 2001.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a Lingua Franca. **Language Teaching**, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 218-315, 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/231790573_Review_of_developments_in_research_into_English_as_a_Lingua_Franca. Acesso em: 25 fev. 2021.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2021.

KUROSKI, A. P. B. **Práticas de leitura na constituição de professores em formação no Programa Idiomas sem Fronteiras**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau, 2020.

MEGALE, A. Bilinguismo e educação bilíngue. In: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

NOBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN J. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 20 maio 2021.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

PARK, J. S. Y.; WEE, L. A practice-based critique of English as a lingua franca. **World Englishes**, Oxford, v. 30, n. 3, p. 360-374, Sep. 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-971X.2011.01704.x>. Acesso: 3 abr. 2021.

PISETTA, C. B. T. **Línguas de imigração e o aprendizado de línguas adicionais: Atitudes de alunos da educação básica em um contexto bi/plurilíngue**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

PLIATSIKAS, C.; MOSCHOPOULOU, E.; SADDY, J. D. The effects of bilingualism on the white matter structure of the brain. **PNAS Early Edition**, p. 1-4, 2015. Disponível em: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1414183112. Acesso em: 20 out. 2020.

PPC. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. 80 p. Disponível em: https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201710041741080.PPP_do_Curso_de_Letras.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês**. 106 p. Disponível em:

https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/202011240940290.PPC%20Letras%20Ingles.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

PROBST, M.; FISTAROL, C. F. S.; POTTMEIER, S. Da nacionalização à escola bilíngue: Reflexões sobre a educação linguística em Blumenau/SC. **Revista Entrelínguas**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 142-161, jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12791>. Acesso em: 14 jun. 2021.

RAJAGOPALAN, K. The English language, globalization and Latin America: Possible lessons from the ‘Outer Circle’. In: SAXENA, M.; OMONIYI, T. (eds.). **Contending with globalization in World Englishes**. Lêvedo: Multilingual Matters, 2010.

ROCHA, C. H. **Propostas para inglês no ensino fundamental I público**: Plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

RODRIGUES, L. A. D. Formação continuada em língua inglesa. In: CARVALHO, A. M. P. **Formação continuada de professores**: Uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/37520273.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries Iniciais**: quanto antes melhor? 230p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens da UFMT, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental**: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 198 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009.

SCHWARTZ, A. I.; KROLL, J. F. Bilingual lexical activation in sentence context. **Journal of Memory and Language**, v. 2, n. 55, p. 197-968, 2006. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0749596X06000222>. Acesso em: 09 fev. 2021.

SEGATY, K.; BAILER, C. O ensino de língua inglesa na educação básica em tempos de pandemia: Um relato de experiência em um programa bilíngue em implantação. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 262- 271, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15709>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

STARKE, M. D. D. J.; BAILER, C. Práticas de letramentos acadêmicos de alunos do Pibid Interdisciplinar Linguagens-FURB. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 195-209, jan./jun. 2019. e-ISSN: 2447-3529. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12795>. Acesso em: 14 maio 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

Como referenciar este artigo

WINKLER, A. P.; BAILER, C.; FISTAROL, C. F. S. Quanto mais contato com a Língua Inglesa, maior será a aprendizagem”: Percepções de professores de Língua Inglesa acerca da sua formação e do ensino no Projeto Plures na Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 8, n. 00, e022048, jan./dez. 2022. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.16087>

Submetido em: 05/01/2022

Revisões requeridas em: 14/02/2022

Aprovado em: 16/03/2022

Publicado em: 30/03/2022