



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

DÉBORA LESSA SERRÃO SEABRA

MIRIÃ MEDEIROS SÁ

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Tubarão

2023

DÉBORA LESSA SERRÃO SEABRA
MIRIÃ MEDEIROS SÁ

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras Inglês da Universidade do
Sul de Santa Catarina como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em Letras
Inglês.

Orientadora: Profa. Chirley Domingues, Dra.

Tubarão
2023

DÉBORA LESSA SERRÃO SEABRA
MIRIÃ MEDEIROS SÁ

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciado em Letras Inglês e aprovado em sua forma final pelo Curso de Letras Inglês da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 19 de junho de 2023.

Professora e orientadora Chirley Domingues, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Profa. Lara Prazeres Ribeiro Gomes, Ms.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedicamos a realização deste trabalho às nossas famílias, que são fonte de força e inspiração diária, e que sonharam conosco desde o início para a realização desta conquista. Por eles trabalhamos e nos dedicamos para sermos pessoas melhores e profissionais competentes, e assim poder trazer orgulho a quem está ao nosso lado.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a Deus que nos deu saúde e forças para que este trabalho fosse concluído. Sem Ele nada seria possível.

Aos familiares queridos, destacamos nossos pais, Sandra Lúcia Lessa Serrão e Edmilson de Souza serrão pais da autora Débora Lessa Serrão Seabra, Maria Aparecida de Souza Medeiros mãe da autora Miriã Medeiros Sá, que foram de extrema importância, dando todo apoio e carinho para seguirmos firmes.

Aos nossos companheiros, pelo incentivo ao longo desses meses, com palavras de ânimo nos momentos difíceis, e pela compreensão nos momentos que estávamos ausentes.

A todo corpo docente do Curso de Letras da Unisul, pelo aprendizado durante a nossa graduação. Agradecemos, especialmente, à Profa. Dra. Chirley Domingues, pela orientação em todo desenvolvimento da pesquisa e por todo auxílio e dedicação para que este trabalho fosse concluído.

Agradecemos também à Profa. Lara Prazeres pela disponibilidade e contribuições que, certamente, enriqueceram este trabalho. Também aos professores, desde a formação inicial até este momento, porém, gostaríamos de destacar o nome da professora Marilane Mendes Cascaes, que idealizou e fez acontecer o Curso de Letras Inglês na Universidade, e foi quem nos acompanhou desde o início e nos ajudou a vencer os desafios dessa caminhada.

Enfim, agradecemos a todas as pessoas que fizeram parte desta etapa e em todos os anos intensos dentro da Universidade.

“Faça o teu melhor, na condição que você tem, enquanto você não tem condições melhores, para fazer melhor ainda! ” (Mário Sergio Cortella).

RESUMO

O presente trabalho, cujo tema é a Formação Inicial do professor de Língua Inglesa no contexto da educação brasileira, teve como objetivo analisar os desafios que permeiam a formação dos referidos professores na atualidade, com base na produção acadêmica nacional. A escolha desse tema surgiu da necessidade de compreender como se dá a formação inicial do professor de Língua Inglesa e quais os desafios do futuro docente que vai atuar na Educação Básica. A metodologia adotada foi a revisão integrativa, desenvolvida por meio de uma investigação bibliográfica sistematizada no banco de dados da plataforma CAPES, no período compreendido entre os anos de 2017 a 2022. Foram encontrados na amostra inicial 239 trabalhos acadêmicos, dos quais foram identificados os títulos e, na sequência, analisados, primeiramente, os resumos e as palavras chaves, resultando na exclusão de 229 trabalhos que não estavam de acordo com o tema proposto pela pesquisa aqui apresentada, resultando em uma amostra final de duas teses e oito dissertações. O estudo incluiu, ainda, a leitura dos documentos norteadores do ensino no Brasil, como as LDBs, os PCNs e a legislação vigente para os cursos de Licenciatura em Letras Inglês. Como referencial teórico foram utilizados Chagas (1967), Mazza (2011), Teixeira e Finardi (2013) e Fadini (2016). Assim, o trabalho apontou seis desafios mais recorrentes nos textos analisados, sendo estes: i. o distanciamento entre teoria e prática em relação à realidade das escolas; ii. a insuficiência da carga horária para que os alunos sejam proficientes na Língua Inglesa; iii. a ausência de uma reflexão sobre a prática do ensino do Inglês; iv. a pouca oportunidade dos graduandos em licenciatura de contato com o contexto escolar, além do estágio supervisionado que é ofertado nos últimos semestres do curso; v. falta de disciplinas que contemplem aprendizagem usos das tecnologias em sala de aula; vi. ausência do Ensino do Inglês para Educação Infantil nos currículos de licenciaturas. A partir desses resultados, conclui-se que, a maioria dos desafios encontrados por meio da revisão integrativa apontaram fragilidades e lacunas nos currículos dos cursos de formação inicial, os quais influenciam na qualidade do ensino da Língua Inglesa na educação básica. Para mudar esse cenário, é preciso haver novos debates acerca da temática deste trabalho, para que seja possível evidenciar ainda mais essa realidade e refletir sobre soluções para as lacunas existentes.

Palavras-chave: Desafios na formação inicial do professor de Língua Inglesa; Formação inicial do professor de Língua Inglesa; Revisão Integrativa

ABSTRACT

The present work has as its theme the Initial Training of the English Language teacher in the context of Brazilian education: An Integrative Review. Where the objective is to analyze the challenges that permeate the initial training of English Language teachers today, based on the national academic production. The choice of this theme arose from the need to understand how the initial training of the English Language teacher takes place and what the challenges in Initial Training are so that future teachers are prepared to work in Basic Education. The methodology adopted is based on a systematic bibliographic review, which involves the Integrative Review, based on the CAPES platform database from 2017 to 2022. In the initial sample, 239 academic papers were found, which were later elaborated and analyzed of the abstracts, keywords, resulted in the exclusion of 229 works that were not in accordance with the theme proposed in this work, resulting in the final sample of two theses and eight dissertations. The study was based on the guiding documents in Brazil such as the LDBs, PCNs and the legislation in force for the Degree in English Literature courses and the authors who seek to discuss the subject of training of English Teachers in the Brazilian context. Thus, the work activated the six most recurrent challenges in the analyzed texts, which are: the distance between theory and practice in relation to the reality of schools, the visualization of the workload for students to be proficient in the English language, the absence of a reflection on the practice of teaching English, little opportunity for contact with school practice beyond the supervised internship offered in the last semesters of the course, low incentive on the part of universities to provide technology learning in the classroom and put an end to the absence of English teaching English for Early Childhood Education in undergraduate curricula. Therefore, from these results, it is concluded that, for a good initial training of English Language teachers, it is essential to understand the current scenario of the initial training of the English Language teacher from the legislation and guiding documents to reflect on the challenges encountered by the scientific works selected in this research, which motivated the guidance and gaps in the curricular components of initial training courses that influence the quality of English language teaching in the basic education network.

Keywords: Initial English training challenges. Initial Training English Language. English Language Teacher in Brazil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LCs - Letramentos Críticos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LEM - Línguas Estrangeiras Modernas

LIC – Língua Inglesa para crianças

MEC – Ministério da Educação

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisa experimental III	23
Figura 2 - Processo de revisão integrativa	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados encontrados com as pesquisas feitas na base de dados	30
Quadro 2 - Dados sobre os trabalhos acadêmicos selecionados	31
Quadro 3 - Dados recolhidos após a leitura dos trabalhos acadêmicos selecionados	35

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	16
2.1	TRAJETÓRIA DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	16
2.2	A NOVA LDB E UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	17
2.3	NOVOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS SURGEM	18
2.4	FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS E A BNCC.....	19
2.5	A TECNOLOGIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	20
2.6	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS.....	22
2.7	DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS.	24
3	METODOLOGIA.....	26
3.1	ETAPAS DA REVISÃO INTEGRATIVA	26
3.2	IDENTIFICAÇÃO DO TEMA E SELEÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA....	28
3.3	ESTABELECIMENTO DOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.	28
3.4	IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS PRÉ-SELECIONADOS E SELECIONADOS	29
3.5	CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS.	32
3.5.1	Distância entre teoria e prática nos cursos de Letras.	35
3.5.2	Formação conteudista, que não prepara o professor para o ensino de língua que tenha como suporte o letramento crítico.	38
3.5.3	A falta de fluência no idioma, evidenciada em muitos alunos do curso de Letras.....	40
3.5.4	O estágio, que sozinho não é suficiente para alcançar as 400h de prática como componente curricular, além de aumentar a lacuna entre o conhecimento teórico e prático.....	41
3.5.5	A falta de disciplinas que contemplem o ensino de Língua Inglesa para a Educação Infantil.	42

3.5.6	A ausência de uma formação docente para o uso das tecnologias no ensino de	
	Língua Inglesa na educação básica.....	43
3.6	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	45
4	CONCLUSÃO	50
	REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

O inglês está no cenário mundial como língua franca há mais de 40 anos e cada vez mais o seu ensino vem tomando espaço pelo mundo. Foi em 2017, com a reforma do Ensino Médio e outras alterações na LDB 9.393, que a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 entra em vigor e o ensino da Língua Inglesa passou a ser ofertado nas escolas brasileiras a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, e a ser obrigatório no Ensino Médio.

A ampliação da obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa na Educação Básica e, por extensão a necessidade de mais profissionais habilitados para atuação docente no contexto brasileiro, novos questionamentos surgiram, dentre estes: Quais os desafios enfrentados na formação inicial dos professores de Língua Inglesa no Brasil?

Sabe-se que um bom ensino depende da escola, de sua estrutura, suporte pedagógico, materiais e instrumentos tecnológicos disponíveis, porém é fundamental ter um profissional bem formado para atuar em qualquer contexto de ensino. No Brasil, a formação inicial dos professores acontece em cursos de licenciaturas, exigindo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, uma carga horária de, no mínimo, 3200 horas distribuídas ao longo de 4 anos. Ocorre que, nos referidos cursos, as disciplinas teóricas assumem uma extensão maior no currículo e a parte prática da formação docente se encontra apenas no final das licenciaturas, ou seja, nas disciplinas de metodologia e de estágio. Dessa forma, alguns alunos chegam ao final da formação sem ter um contato mais real com o contexto escolar no qual deverão atuar como docentes, evidenciando um distanciamento da prática efetiva de sala de aula.

Além do distanciamento que há entre a formação inicial do professor e a prática efetiva, existe um outro fator que incide sobre a formação dos professores no Brasil, boa parte dos alunos das licenciaturas em Língua Inglesa não tem a fluência necessária para exercerem a docência no idioma. Por conseguinte, o professor habilitado se encontra despreparado para lecionar um idioma que não domina, o que pode, de certa forma, desestimulá-lo a continuar na profissão, ou leva-lo a exercê-las com muitas fragilidades.

Além dos problemas citados, aspectos como a falta de professores habilitados para o ensino de inglês contribuem para um ensino de qualidade duvidosa, o que exige que a formação docente seja melhor analisada e debatida no país quando se trata do ensino de língua inglesa. Da mesma forma, como um ensino qualificado não é garantido apenas com a formação inicial,

o mesmo acontece se o professor for habilitado, mas não tiver fluência no idioma. No ensino de línguas estrangeiras, os dois aspectos são indispensáveis.

Os dados coletados pelo Censo Escolar e publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2017, confirmam que somente 45% dos 62 mil professores de inglês na rede pública têm formação superior na área de línguas estrangeira (INEP, 2017). Segundo o Ministério da Educação (MEC), “[...] estima-se que em torno de 85% dos docentes que dão aula de inglês para alunos de escolas públicas não dominam o idioma” (REDAÇÃO O SUL, 2018). O conhecimento dos dados apresentados e a preocupação das pesquisadoras com a formação no âmbito do curso de Letras motivou a escolha do tema desta pesquisa que se justifica pelo entendimento de que, ter clareza sobre os desafios enfrentados para o exercício da profissão, ajuda a dimensionar o empenho que é necessário dos profissionais para atuar com mais responsabilidade e conhecimento sobre o cenário atual no âmbito nacional.

Considerando o exposto é proposto aqui o desenvolvimento de um estudo que tem como objetivo geral analisar, com base na produção acadêmica nacional, os principais desafios encontrados na formação inicial dos professores de Língua Inglesa, na atualidade. Como objetivos específicos buscam-se conhecer as diretrizes para a formação docente em Língua Inglesa de acordo com os documentos norteadores do ensino no Brasil; discutir sobre o processo histórico de ensino de Língua Inglesa no país; identificar, nas pesquisas acadêmicas publicadas no Brasil, os desafios para a formação inicial dos professores de Língua Inglesa, e relatar as abordagens das pesquisas acadêmicas sobre a formação inicial do professor de Língua Inglesa. Com esses objetivos alcançados, será possível identificar e entender quais os obstáculos que a formação inicial do professor de inglês precisa vencer para que o professor esteja preparado e capacitado para sua atuação na Educação Básica.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 TRAJETÓRIA DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Segundo Speyer, no decorrer de milênios, os homens se propõem a aprender novas línguas por motivos utilitários dos mercadores e diplomatas, que buscam ascensão em suas carreiras. Há também as justificativas políticas, uma vez que os antigos governantes orientais exprimiam, por meio do domínio da língua, respeito aos seus súditos. Razões religiosas e humanistas, as quais “apresentam a língua ou as línguas clássicas como exemplo modelar de clareza elegância espirituais e de precisão científica- e como veículo de valores humanos, consideráveis inigualáveis e objetivados na filosofia e nas belas letras da antiguidade” (SPEYER, 1960, n.p.) também motivam o aprendizado de idiomas, assim como as questões humanitárias, que veem no aprendizado das línguas vivas o meio mais eficiente para alcançar a aproximação dos povos por compreensão mútua.

No Brasil, o ensino de língua estrangeira teve início na era colonial. Durante esse período, o grego e o latim eram os idiomas dominantes e, assim, permaneceram até a criação do Colégio Pedro II, em 1837, ano em que o ensino oficial de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) teve início. De acordo com Chagas (1967, p. 105).

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios.

A partir de 1930, o grego já não fazia mais parte do currículo da educação básica. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, assim conhecido até 1953, quando passou a ser Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC, o inglês e o francês ganham maior prestígio como línguas estrangeiras. Em 1942, com a Reforma Capanema, o ensino do francês e do inglês passou a ser obrigatório, agora com uma carga horária maior dentro do currículo do ensino básico.

Entretanto, devido ao significativo número de analfabetos nas décadas de 1940 e 1950, a demanda por professores da língua materna aumenta expressivamente, contribuindo para que o ensino de LEM não seja visto como prioridade, realidade que repercutiu nos próximos anos. Apenas no ano de 1961, quando foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB nº 4.024/61), em 20 de dezembro, que as línguas estrangeiras deixaram de ser obrigatórias na Educação Básica e passaram a ser optativas. No entanto,

[...] as decisões a respeito do ensino de LE ficaram a cargo dos conselhos estaduais de educação. Com a LDB de 1961 é sugerida a oferta de uma LE nas escolas onde fosse possível ser ensinada, mesmo em condições de caráter mínimo. Por isso, a Lei transformou a LE numa Disciplina Complementar Comum para Parte Diversificada. Eram assim os Conselhos Educacionais de Educação que configuravam a opção, ou não, das LE no currículo das escolas. (CHAGURI, 2012, p. 17)

Consequentemente, essa decisão fez com que o ensino das línguas estrangeiras diminuísse nas escolas e elas passaram a ser vistas como menos importantes que as outras disciplinas.

2.2 A NOVA LDB E UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.

Por mais de 30 anos, as línguas estrangeiras modernas foram optativas, ficando sob a responsabilidade dos estados e das escolas a opção por esse ensino. Porém, esse contexto começa a mudar a partir das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 26, inciso 5º, a qual determina "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" (BRASIL, 1996, p. 10). Dessa forma, com a nova LDB, as escolas de Ensino Fundamental deveriam obrigatoriamente oferecer uma LEM nos Anos Finais; no Ensino Médio, por sua vez, a oferta deveria contemplar um idioma obrigatório e outro optativo. De acordo com o que estabelece o art. 36, inciso III, "Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (BRASIL, 1996).

Apesar dessa mudança na LDB trazer mais visibilidade para o ensino das línguas estrangeiras, colocando as LEM como disciplinas importantes como as outras em nível de obrigatoriedade na grade escolar a partir do sexto ano e no Ensino Médio, fica a cargo das escolas definirem quais disciplinas serão oferecidas, o que contribui para descontinuidade no ensino, visto que um aluno poderia estudar uma disciplina no fundamental e outra no ensino médio.

2.3 NOVOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS SURGEM

Ao analisar a história do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil apresentada até aqui, de forma mais concisa, pode-se dizer que o ensino de idiomas teve sua importância legitimada pela legislação educacional brasileira e, como resultado, a própria sociedade também começa a valorizar as línguas modernas, visto que cada vez mais elas começam a ser exigidas fora do ensino básico, como nos vestibulares e no mercado de trabalho.

Após a LDB de 1996, outras orientações específicas para o ensino de LEM surgiram, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira de Ensino Fundamental (1998), que é um documento norteador do ensino, o qual contribui para que os docentes e as instituições de ensino possam ampliar suas discussões, refletir sobre suas ações pedagógicas, organizar seus planejamentos e selecionar materiais e recursos tecnológicos, contribuindo, ainda, para auxiliar os docentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira de Ensino Médio (2000) também reafirmam a importância do ensino de línguas como forma de aproximar o aluno de outras culturas. Além disso, mencionam a discrepância entre o que a legislação sugere e a realidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas do Brasil, quando destacam que:

Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, Ensino Médio, 2000, p. 25)

Posteriormente, surgem no país as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (2006), e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo sua última versão homologada pelo MEC em 2017. Portanto, até o início dessa data, estava vigorando a LDB de 1996, e, com a Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, institui-se a oferta do Inglês no ensino fundamental a partir do sexto ano e a obrigatoriedade para o Ensino Médio.

Todos esses documentos mencionados incluem as línguas estrangeiras, cuja obrigatoriedade, na atualidade, é no ensino da Língua Inglesa. De todo modo, mesmo que a

educação tenha avançado em relação à obrigatoriedade do ensino do inglês, o reconhecimento do idioma para a formação dos alunos da educação básica não garante, na prática, um ensino de qualidade, uma vez que esse ensino depende, dentre outros fatores, da atuação do professor, devendo este ser habilitado, ter fluência no idioma, participar de formação continuada e ter recursos disponíveis na escola em que leciona. À vista disso, será apresentado, na sequência, uma reflexão sobre o ensino da Língua Inglesa em diálogo com a formação inicial dos professores, no Brasil.

2.4 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS E A BNCC

De acordo com o MEC, para atuar no ensino Fundamental e Médio das escolas de educação básica é necessário a graduação em cursos de licenciatura, específico no componente curricular no qual o profissional vai lecionar. Com carga horária de 3.200 horas, entre os cursos de Letras – Licenciatura Inglês, Licenciatura dupla, em Português-Inglês, ou bacharel em português- Inglês com complementação pedagógica em Língua Inglesa.

A BNCC (2017) é o documento mais recente que orienta as escolas na construção dos seus currículos, propondo conhecimentos essenciais para cada fase da educação básica brasileira. É também com a BNCC que há uma mudança do termo “língua estrangeira” para língua franca. Essa mudança traz novas concepções para o ensino, pois como língua franca o ensino não tem como objetivo principal apenas o aprendizado para comunicação com falantes nativos de inglês, mas também com falantes que não têm o inglês como sua língua materna. Ademais, além de trazer a Língua Inglesa como língua franca, a BNCC propõe cinco eixos organizadores que irão orientar o ensino de inglês: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

O primeiro eixo, oralidade, “envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da Língua Inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos” (BRASIL, 2017, p. 243). Nesse eixo, as práticas de linguagem oral com contato face a face acontecem por meio de debates, entrevistas, diálogos, entre outras. Já as práticas sem contato face a face são assistir filmes/TV, ouvir músicas, rádio, mensagens, entre outras.

O segundo eixo, leitura, “aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na

compreensão e interpretação dos gêneros escritos em Língua Inglesa”. (BRASIL, 2017, p. 243). A leitura, por meio de práticas situadas, de importância para a vida escolar, cultural e social dos alunos – assim como as perspectivas e análises a partir dessas leituras –, reforça o desenvolvimento da criticidade para a constituição de um caminho criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

No terceiro eixo, a escrita, as práticas de produção de textos oportunizam aos alunos agir com protagonismo. A escrita é tratada como uma prática autoral, em que os alunos iniciam com textos mais simples, que utilizam poucos recursos, para aqueles mais elaborados com recursos linguístico-discursivos.

O quarto eixo, que se refere aos conhecimentos linguísticos, tem como objetivo levar os alunos a descobrir, de modo intuitivo, o funcionamento sistêmico do inglês. Essas descobertas permitem ao aluno fazer questionamentos sobre o que é adequado ou não na Língua Inglesa, o que seria o padrão na língua, sua variação linguística e a inteligibilidade mútua entre os idiomas. Nesse processo, os alunos exploram semelhanças e diferenças entre algumas línguas.

O quinto e último eixo, que contempla a dimensão intercultural, surge por meio do entendimento de que as culturas estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Nesse cenário, “aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria Língua Inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica” (BRASIL, 2017, p. 245). Nesse sentido, em que o inglês é trabalhado como língua franca, surgem outros desafios e novas prioridades para o ensino, em que as reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura são extremamente importantes para o desenvolvimento da competência intercultural.

2.5 A TECNOLOGIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.

Ao longo dos anos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm tomado o seu espaço na educação. Elas mudaram a forma das pessoas trabalharem e se comunicarem e, a partir da BNCC, têm sido inseridas às práticas docentes com o objetivo de promover aprendizagens mais significativas. Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular abrange o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, realça a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesse cenário, incorporar as tecnologias digitais à educação não se trata apenas de utilizá-las como instrumento de ensinar ou despertar o interesse dos alunos em aprender inglês, mas também de usá-las com os alunos para que eles tenham conhecimento sobre o uso dessas TDICs. Mas, embora as TDICs na educação tenham se mostrado significantes e indispensáveis, há também desafios e questionamentos referentes a elas.

A tecnologia tem hoje uma atribuição relevante na educação, mas ainda não tem sido explorada o suficiente por professores, como alertam Teixeira e Finardi (2013). Ao mesmo tempo que as TDIC têm estado cada vez mais presentes na vida das pessoas, ainda há resistência por parte dos docentes. Em uma pesquisa feita por Mena (2016) em relação à resistência do professor quanto ao uso das tecnologias e da cultura digital na escola, realizada em uma escola no Município de Imbituba, 33,3% dos docentes responderam se considerar resistentes ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, seja por falta de capacitação nessa área ou por não se sentirem à vontade para pedir ajuda. Fica, então, sob a responsabilidade do professor buscar conhecimento sobre o uso das tecnologias, visto que algumas licenciaturas não preparam os docentes para esse novo contexto.

Para que os professores sejam melhores preparados, é necessário que a tecnologia seja incorporada na formação inicial, sobretudo em diálogo com as metodologias de aprendizagem. Nesse sentido, os próprios professores universitários deveriam incorporar o uso de tecnologias nas suas práticas, nos cursos de licenciatura, visto que são modelos para os futuros docentes.

Ainda assim, há um outro problema que está relacionado à disponibilidade de tecnologias na escola. Visto que mesmo que o professor tenha conhecimento sobre como utilizar as ferramentas tecnológicas, ele só conseguiria aplicá-lo se a escola estivesse equipada. Uma pesquisa realizada por Fadini (2016) evidencia esse problema em um estudo no qual se analisaram as crenças de professores formadores e de professores de inglês em formação, em um curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade federal do sudeste brasileiro. O autor confirma que os participantes da pesquisa se sentem dispostos a incorporar tecnologias em suas aulas, mas sabem que há barreiras a serem vencidas nesse processo e, na sua maioria, estão relacionadas ao acesso à tecnologia e à infraestrutura das escolas.

2.6 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE INGLÊS

Apesar do ensino de Língua Inglesa ser cada vez mais presente no contexto brasileiro, de acordo com a plataforma British Council, em torno de 5% da população brasileira sabe se comunicar em inglês (BRITISH COUNCIL, 2014). Esse dado revela um número consideravelmente baixo de falantes desse idioma no país, número que, por certo, resulta também de uma fragilidade no ensino do idioma, uma vez que, atualmente a Língua Inglesa faz parte dos currículos das escolas de Educação Básica do Brasil. Assim sendo, se por um lado o ensino daquele idioma é obrigatório, e seu aprendizado muito importante no contexto escolar do nosso país, por outro, é evidente que existem inúmeros desafios que dificultam o seu ensino nas salas de aula da Educação Básica.

Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), entre 2019 e 2021, a quantidade de crianças do 2º ano que não sabiam ler e escrever nem mesmo palavras isoladas, mais que dobrou (INEP, 2022). Diante disso, muitos são os desafios no ensino da Língua Inglesa, visto que já existe dificuldade com a própria língua materna. Sendo assim, barreiras no aprendizado da língua materna atrapalham o aprendizado de um outro idioma.

Ademais, a carga horária da disciplina é insuficiente para o ensino das quatro habilidades: leitura, escrita, escuta e fala. Como sendo insuficiente, vê-se que a disciplina é desvalorizada pelo próprio sistema de ensino. De acordo com uma pesquisa elaborada com exclusividade pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), para o British Council, os professores de Língua Inglesa apontam alguns fatores que, segundo eles, se apresentam como obstáculos para um aprendizado mais significativo do idioma. Dentre as questões mais relevantes apontadas pelos docentes incluem-se o número reduzido de aulas, ou ainda a alocação delas nos piores horários. A substituição das aulas de inglês por outras atividades escolares, como os ensaios da quadrilha da festa junina, também foi um dos aspectos citados pelos docentes. Um outro fato relevante, na citada pesquisa, diz respeito aos professores pressionados a aprovar alunos que não atingiram a média, uma evidência da pouca relevância da disciplina.

É importante o professor realizar outras formações após a sua graduação, porém grande parte deles não tem acesso à formação continuada e, segundo o Censo Escolar de 2021, 44,7% dos professores da educação básica têm pós-graduação e 40% têm formação continuada, ou

seja, nem a metade dos professores da educação básica continuaram seus estudos após a graduação, e diversos são os motivos de não o fazerem. Sendo assim, é mostrado abaixo um gráfico elaborado com exclusividade pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE (2015), que indica que 55% dos entrevistados realizam capacitações pedagógicas com frequência, e 45% não. Os motivos de não o fazerem são:

Figura 1 - Pesquisa experimental III



Fonte: INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE, 2015.

A figura anteriormente apresentada evidencia alguns motivos que impedem os professores de ampliarem suas formações, sendo que as maiores dificuldades se referem aos cursos não serem financeiramente acessíveis, uma vez que muitos não são oferecidos pela SEDUC e aqueles que são pagos têm custos muito elevados. Dessa forma, para manter uma formação continuada, além de tempo, o professor precisaria ter melhor remuneração para custear as despesas com as referidas formações. Diante do cenário apresentado, o excesso de horas de trabalho e a má remuneração não estimulam o professor a continuar os seus estudos, ampliar seus conhecimentos e melhorar sua prática pedagógica.

2.7 DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS.

De acordo com Paiva (2005), uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores de línguas estrangeiras diz respeito ao distanciamento que as universidades, em sua maioria privadas, criam em relação às disciplinas do curso e às práticas de ensino que são necessárias para a atuação dos professores em contextos de docência. A distância lacunar entre teoria e prática, evidenciado nos cursos de licenciatura no nosso país, levou o governo federal a implementar inúmeras ações como a resolução nº 2 de 01/07/2015, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece uma carga horária de 3200 horas para as licenciaturas.

Sendo assim, há uma maior aproximação das práticas pedagógicas por meio do estágio e das práticas como componente curricular oferecidas em todas as universidades do Brasil. Ademais, o art. 13, parágrafo 1ºA do Conselho Nacional de Educação, estabelece que a prática deve ser “[...] desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL, 2002, p. 6).

Um levantamento publicado pelo observatório para Ensino do Brasil revela que, do total de turmas de Língua Inglesa em todas as redes, 29,42% estão com docentes com titulação classificada como adequada, isso revela que a maioria das salas de aula da educação básica, no Brasil, conta com docentes com titulação inadequada (70,58%).

Esses dados mostram que a falta de professores com formação específica na Língua Inglesa contribui para um ensino abaixo do esperado e distante da realidade dos alunos, visto que os docentes são oriundos de outras áreas do conhecimento, sem dominar a língua a ser trabalhada nas salas de aula. Os cursos de Letras, por sua vez, são marcados por um ensino centrado numa formação técnica, nos quais “[...] os professores passam a ser, meros aplicadores de métodos, seguidores de regras, leitores de livros guias e, conseqüentemente, desencorajados de se engajar em processos de reflexão sobre a própria prática em sala de aula” (MAZZA, 2011, p. 118).

Nessa perspectiva, os acadêmicos irão reproduzir o modelo que aprenderam de seus professores no curso de Letras. Formam-se, então, professores que serão meros reprodutores de aulas decoradas, prevalecendo a transferência de informação num ensino em que o foco é o professor e não o aluno. Como consequência, o olhar reflexivo do professor deixa de existir.

Por conseguinte, para que exista um ensino de qualidade nas escolas regulares do Brasil, os exemplos de regência iniciam com os professores universitários, que são modelos de profissionais para os futuros professores. Essas discussões sobre a formação inicial do professor são necessárias para que se conheça a realidade dos cursos de Letras, para que sejam pensadas em soluções e melhorias na formação inicial.

3 METODOLOGIA

Com o intuito de analisar, com base na produção acadêmica nacional de 2017 a 2022, os principais desafios na formação inicial do professor de Inglês no Brasil, realizou-se uma revisão bibliográfica sistematizada, assim, para que os resultados dessa pesquisa bibliográfica fossem sintetizados de maneira sistemática, ordenada e abrangente, a metodologia utilizada foi a revisão integrativa.

Segundo Botelho et al. (2011), há diferentes formas de realizar a revisão bibliográfica. No que se refere às metodologias dessa categoria, elas se dividem em dois tipos: revisões narrativas e revisão sistemática, sendo essa última a que nos interessa para a pesquisa, por se caracterizar por um planejamento para responder uma pergunta específica e utilizar métodos específicos, coletas de dados e outras etapas que precisam ser seguidas. Nesse sentido, a revisão sistemática possui um rigor metodológico, a partir de um objetivo específico e se subdivide em quatro tipos: metanálise, revisão sistemática, revisão qualitativa e revisão integrativa.

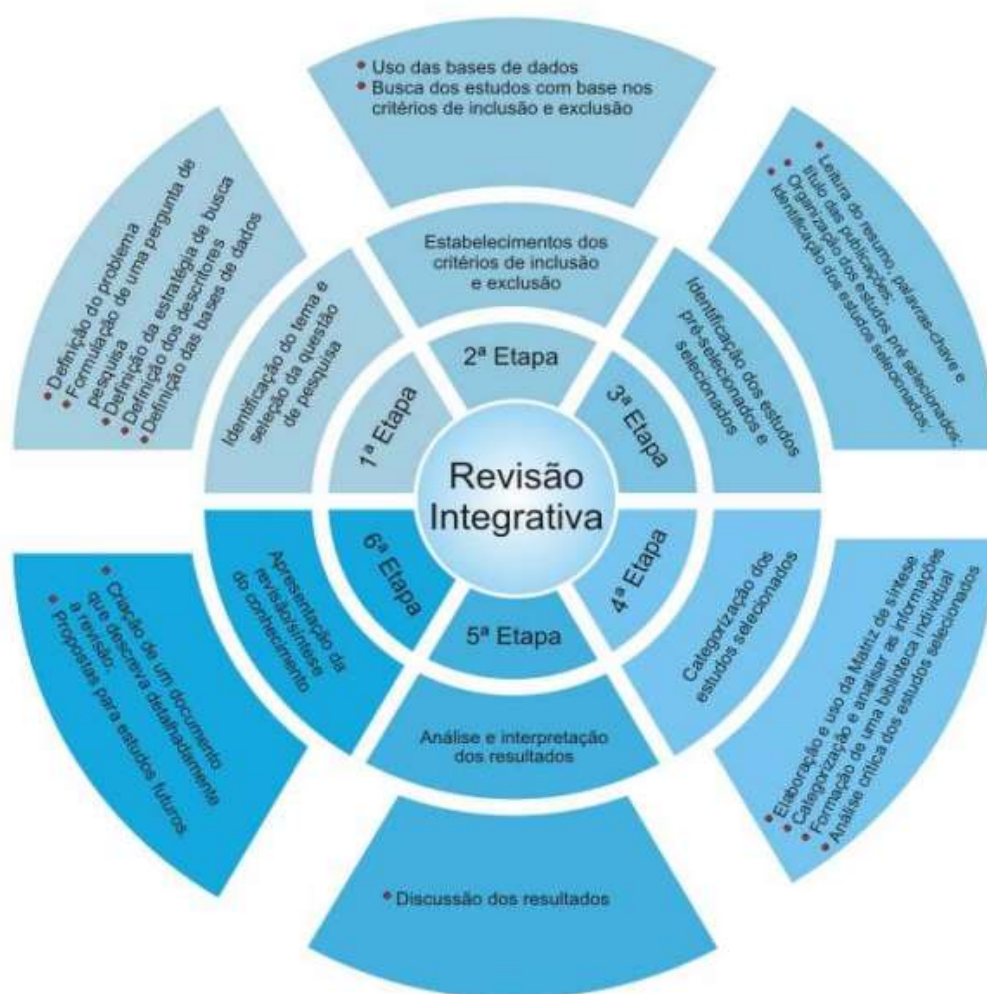
A revisão integrativa, segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 758-64), é um método de pesquisa que “[...] permite a síntese de múltiplos estudos publicados e possibilita conclusões gerais a respeito de uma particular área de estudo”. Dessa forma, a revisão integrativa tem como meio: “Possibilitar a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, além de permitir a obtenção de informação que possibilitem aos leitores avaliarem a pertinência dos procedimentos empregados na elaboração da revisão” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 133). Nesse sentido, o trabalho que aqui se desenvolve buscou coletar teses e dissertações no banco da CAPES, com intuito de traçar um panorama do conhecimento que vem sendo construído nas pesquisas sobre o tema proposto.

3.1 ETAPAS DA REVISÃO INTEGRATIVA

O processo de revisão integrativa deve seguir seis etapas. A primeira se inicia com a definição de um problema e a formulação de uma pergunta que norteará a pesquisa. Nessa etapa também são definidas as palavras-chave que serão utilizadas para busca nos bancos de dados. Após a definição dos descritores, é criada a estratégia de busca. A segunda tem início com a busca nas bases de dados para a definição do que será incluído na revisão. A terceira etapa se dedica à identificação dos estudos pré-selecionados e é quando se realiza a leitura dos títulos,

resumos e palavras-chave. A quarta etapa é destinada a sintetizar e documentar as informações retiradas nos textos e, posteriormente, categorizar os estudos selecionados. Na quinta realizam-se as análises e interpretações dos resultados encontrados nas pesquisas. E na sexta e última etapa são feitas as apresentações da revisão ou a síntese dos conhecimentos. Essas etapas podem ser visualizadas na figura abaixo.

Figura 2 - Processo de revisão integrativa



Fonte: BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 129.

3.2 IDENTIFICAÇÃO DO TEMA E SELEÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA.

Essa revisão partiu do tema “a formação inicial do professor de Língua Inglesa no contexto da educação brasileira”, e a questão norteadora busca analisar os principais desafios na formação inicial dos professores de Língua Inglesa na atualidade. Para isso, foram utilizados os seguintes descritores nas plataformas CAPES: *formação de professores de língua inglesa AND desafios, desafios para a formação de professores de língua inglesa no Brasil, formação inicial do professor de Língua Inglesa AND desafios*.

3.3 ESTABELECIMENTO DOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Após a escolha do tema, formulação da questão da pesquisa e definição dos descritores para iniciar a busca, foram selecionados os critérios de inclusão e exclusão para que fosse possível alcançar o objetivo final deste trabalho. Dessa forma, os critérios de inclusão para seleção das teses e dissertações foram: trabalhos acadêmicos publicados entre 2017 e 2022, aqueles publicados em português, espanhol e inglês, e que retratassem a temática estabelecida, ou seja, **a formação inicial do professor de Língua Inglesa no contexto da educação brasileira**. Como critério de exclusão, foram eliminadas as publicações que não atenderam os critérios de inclusão.

A amostra inicial constitui-se de 239 trabalhos acadêmicos, entre eles teses e dissertações. A base de dados, estratégias de busca e o número de teses e dissertações encontradas estão registradas no Quadro 1.

Quadro 1 - Resultados encontrados com as pesquisas feitas na base de dados

BASES DE DADOS	ESTRATÉGIAS DE BUSCA	RESULTADOS
CAPEs	Descritores: formação de professores de língua inglesa AND desafios. Tempo estipulado: 2017-2022.	128
CAPEs	Descritores: desafios para a formação de professores de língua	80

	inglesa no Brasil. Tempo estipulado: 2017-2022.	
CAPES	Descritores: formação inicial do professor de língua inglesa AND desafios. Área de conhecimento: Letras, educação. Tempo estipulado: 2017-2022.	31

Fonte: Elaboração Própria.

3.4 IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS PRÉ-SELECIONADOS E SELECIONADOS

Posteriormente à coleta dos dados, realizou-se a seleção dos trabalhos a partir da questão norteadora e dos critérios de inclusão previamente definidos, e iniciou-se a leitura e análise por títulos, palavras-chave e resumos, o que resultou na exclusão de 229, finalizando a leitura de texto completo, obtendo-se a amostra final, composta de 2 teses e 8 dissertações.

Além dos critérios para a seleção dos trabalhos já mencionados, outros fatores levaram esses 229 trabalhos a serem excluídos. Primeiramente, a partir da leitura dos títulos, já era possível eliminar alguns, visto que mesmo que abrangessem a palavra *desafios*, esses eram a respeito do ensino da Língua Inglesa e não sobre aqueles encontrados na formação inicial do professor. Em outros casos, os títulos incluíram *formação inicial do professor*, mas não na área de Língua Inglesa. Em seguida, após a exclusão de 188 trabalhos, foi realizada a leitura dos 41 resumos restantes. O que os 31 trabalhos tinham em comum e que os levaram à exclusão foi o conteúdo, que se distanciou do que é procurado aqui: os desafios na formação inicial do professor de inglês. As informações sobre os trabalhos selecionados estão apresentadas no quadro 02.

Quadro 2 - Dados sobre os trabalhos acadêmicos selecionados

Nº	Título	Autores	Universidade	Tipo	Fonte de informação	Ano da publicação
-----------	---------------	----------------	---------------------	-------------	----------------------------	--------------------------

1	DESAFIOS E CAMINHOS PARA O ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS: perspectivas de professores em formação	JENNIFER DE ARAÚJO ROSA	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF)	D	CAPES	2022
2	A (DE)FORM(AÇÃO) DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUAS: UM OLHAR CRÍTICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL	SÁVIO CÂMARA LEITE	FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS (FFLCH)	D	CAPES	2021
3	A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETRAS COM INGLÊS DA UFBA: UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA	GISELE DIAS DE OLIVEIRA CARNEIRO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	D	CAPES	2021
4	O ENSINO DE INGLÊS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DE EDUCADORAS SOBRE SUA FORMAÇÃO, SEU PAPEL COMO PROFESSORAS E OBJETIVOS DE ENSINO	MARINA MARCIA DE FREITAS ROSA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)	D	CAPES	2020
5	ENTRE O SONHO E A REALIDADE: A formação inicial dos egressos do	JULIANA CASTELO BRANCO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	D	CAPES	2018

	Curso de Letras- Inglês de uma Instituição Pública	PAZ DA SILVA				
6	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA NA ESCOLA PÚBLICA	EDITH SANTOS CORRÊA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)	T	CAPES	2018
7	VOZES APAIXONADAS PELO ENSINO DE INGLÊS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL	JAMYLLA BARBOSA MOREIRA SILVA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	D	CAPES	2018
8	DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA DO 1º AO 5º ANO	WELMA OLIVEIRA DE SOUSA ROSA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)	D	CAPES	2018
9	UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO S TEÓRICO- PRÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	MARIANA DA SILVA CASSEMIR O	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)	T	CAPES	2018

10	O PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E SUA RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – CAMPUS SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA	MARY SOARES DE ALMEIDA REIS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)	D	CAPES	2017
----	---	-----------------------------	--------------------------------------	---	-------	------

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das teses e dissertações selecionadas do banco de dados da CAPES.

3.5 CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS.

Na continuidade da pesquisa, realizou-se a leitura integral dos 10 trabalhos selecionados, no bojo das 239 encontradas inicialmente. Na leitura dos 10 textos completos, confirmou-se que todos atenderam aos critérios de inclusão propostos neste estudo, e responderam à questão norteadora desta pesquisa, qual seja “Quais são os principais desafios na formação inicial dos professores de Língua Inglesa na atualidade? ”. É importante estabelecer aqui que, mesmo não tendo como tema central do estudo os desafios para a formação do professor de Língua Inglesa, alguns trabalhos foram selecionados por referenciarem, em algum momento, o tema ou a questão norteadora da pesquisa aqui desenvolvida.

O processo de identificação dos estudos aconteceu por meio da leitura textual. Inicialmente com a leitura dos títulos, palavras-chave e resumo, foi possível identificar e isolar conteúdos relacionados à problemática deste trabalho acadêmico assim como produzir textos com interpretações sobre o conteúdo lido. “[...] entendemos que a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias ” (MORAES, 2003, p. 193).

Na análise dos textos completos, o pesquisador, que neste caso são as responsáveis por essa revisão integrativa, realizaram uma seleção e delimitação das informações, as quais foram dados significados que levaram à obtenção dos resultados esperados.

O **quadro 3** apresenta os objetivos, metodologia e os principais resultados dos 10 estudos selecionados.

Quadro 3 - Dados recolhidos após a leitura dos trabalhos acadêmicos selecionados

Nº	Objetivos	Metodologia	Principais resultados
1	Investigar a visão de discentes de uma turma de licenciatura em Letras-Português/Inglês, do ano de 2020, sobre a formação inicial e a atuação docente em práticas que promovam o ensino crítico de língua Inglesa.	O método qualitativo de pesquisa.	Mesmo que muitos avanços e transformações já tenham acontecido, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Como programas de iniciação à docência, reestruturação curricular de cursos de graduação, ou até mesmo a oferta de disciplinas que formam formadores, as quais possuem uma abordagem diferenciada de ensino para proporcionar experiências práticas aos professores.
2	O intuito desta pesquisa é investigar práticas de educação linguística e letramentos, no ensino superior, nas aulas de contextos de formação de professores(as).	Utilizada a etnografia da prática escolar, em um curso de formação inicial docente, em uma universidade pública do estado de São Paulo.	Esse novo pensar decolonial de formação de professores(as) abre margem para que os(as) docentes usem sua criatividade, propondo uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e adotando uma perspectiva crítica e reflexiva, no percurso formativo.
3	Analisar a formação docente oferecida pelo curso de licenciatura de Letras com Inglês da UFBA, tendo em vista as políticas educacionais públicas para o ensino de línguas no Brasil.	Abordagem qualitativa e exploratória	Os resultados desse artigo também contribuíram para reafirmar o lugar do componente estágio supervisionado como uma ferramenta importante de superação da relação dicotômica da teoria com a prática.
4	Investigar a compreensão de professoras de inglês para a Educação Infantil da Grande Vitória sobre a sua formação, sobre o seu papel no processo de ensino aprendizagem e sobre os objetivos do ensino de LI para esta faixa etária (0 a 6 anos).	A metodologia utilizada no estudo é de base qualitativa - interpretativa e os procedimentos e instrumentos para a geração de dados se deram por meio de questionário, condução de grupo focal e entrevistas.	Os resultados encontrados apontam para a necessidade de maior abertura e fomento ao diálogo sobre o ensino de inglês para Educação Infantil, a importância da formação de professores de inglês para crianças, bem como trazem variadas visões quanto ao objetivo deste ensino e quanto ao papel das educadoras.

5	Conhecer a realidade profissional dos egressos dos anos de 2015 e 2016, do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade pública e investigar se o currículo da formação inicial foi suficiente para o exercício de sua prática docente no ano inicial após a diplomação.	Abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, na modalidade estudo de caso intervencionista.	A análise das percepções dos egressos deste curso quanto a sua formação inicial e competências adquiridas dentro da estrutura curricular atuais e suas diversas disciplinas e o fato de tornar essas análises públicas pode fazer com seus dirigentes percebam que é necessária uma reformulação curricular.
6	Analisar a formação de professores de Língua Inglesa, graduados na Universidade Federal do Amazonas, no período de 2004 a 2010, a partir de sua atuação na rede pública de ensino na cidade de Manaus.	Natureza qualitativa, ancorada na análise textual descritiva.	À guisa de conclusão: na pesquisa intitulada “A política de formação de professores de Língua Inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública”, mediante investigação teórica e coleta de dados empíricos, não se identificou uma política específica voltada para o ensino de línguas estrangeiras ao longo da história da educação brasileira
7	Investigar como se constitui a paixão de um grupo de oito professores de inglês em formação inicial que atuam no CELIN, e como essa emoção influencia a construção da sua identidade profissional.	Esta pesquisa é de cunho exploratório e descritivo.	Os oito participantes deste estudo demonstraram ter paixão pelo ensino de inglês. A identidade profissional desse grupo de professores de inglês é construída por meio da prática de ensino no CELIN, do desenvolvimento de sua competência linguística e comunicativa e das disciplinas do curso. O CELIN foi identificado pelos participantes como um espaço para colocar em prática os ensinamentos teóricos adquiridos nas disciplinas da grade curricular do curso de Letras. A paixão desse grupo de participantes desempenha um papel-chave na construção de sua identidade docente.
8	Identificar as contribuições e possíveis limitações da formação acadêmica em Letras/Inglês para a prática docente de Língua Inglesa para Crianças (LIC) em três Escolas de Tempo Integral (ETIs) do município de Palmas, bem como verificar se há políticas de formação continuadas ofertadas pelo governo e quais diretrizes curriculares, metodologias e materiais didáticos são aplicados na prática docente desses professores de LIC.	Descritivo-interpretativa, a base metodológica que se pretende desenvolver será fundamentada no estudo de caso	Com base nas investigações efetuadas, a introdução de LI nas escolas estaduais se deu de forma desordenada, sem profissionais habilitados e sem a formação minimamente exigida para professores de LI. No Curso Introdutório de Língua Inglesa e Estratégias de Ensino, incluiu-se a LI nos anos iniciais sem dar formação aos pedagogos. Como forma de viabilizar essa estrutura curricular e manter a carga horária para alunos e professores, a explicação que se

			obteve encontra-se no Ofício nº 561/2017 da SEDUC, em que se informa o acréscimo dessa disciplina nos anos iniciais e a redução de uma aula de LI no 9º ano do EF e uma aula de LI no nível médio.
9	Investigar a (co)construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial de professores de língua inglesa no Norte do Brasil a partir de uma perspectiva sociocultural, conforme proposta por, principalmente, Johnson (2009), Vieira-Abrahão (2012), Johnson e Golombek (2011, 2016) e Lantolf e Poehner (2014).	Abordagem de pesquisa qualitativa de base etnográfica.	Os resultados mostraram que a maioria dos conceitos de língua, ensino e aprendizagem apresentados pelos futuros professores refere-se a concepções tradicionais
10	Discutir a formação inicial docente nos cursos de Letras e investigar a concepção formativa subjacente ao currículo para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) do curso de Letras do <i>campus</i> São Miguel do Araguaia da Universidade Estadual de Goiás (UEG).	Constitui-se em pesquisa qualitativa e interpretativa	Ao analisar o Projeto Pedagógico do referido curso, e tendo como base o que apregoamos documentos norteadores para os cursos de Letras, e o uso das TDIC em seus contextos, nota-se, ainda, que existem lacunas a serem observadas quanto ao uso dessas ferramentas em disciplinas contempladas na matriz curricular.

Fonte: Elaboração própria a partir da leitura das teses e dissertações selecionadas

3.5.1 Distância entre teoria e prática nos cursos de Letras.

O desafio que foi identificado como o mais recorrente nos trabalhos analisados, diz respeito ao conteúdo teórico e a prática na formação inicial do professor de inglês. Ele está presente nos trabalhos: desafios e caminhos para o ensino crítico de inglês: perspectivas de professores em formação; A (de)form(ação) de professores(as) de línguas: um olhar crítico para a formação docente inicial; A formação docente no curso de letras com inglês da UFBA: um olhar sobre a constituição da prática; Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural; Entre o Sonho e a Realidade: a formação inicial dos egressos do Curso de Letras-Inglês de uma Instituição Pública; Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial.

Percebeu-se uma falta de proximidade da realidade encontrada nas escolas com a teoria e pesquisa científica. É importante que o meio acadêmico se aproxime da realidade que os

futuros professores irão encontrar quando estiverem lecionando. Dessa forma, segundo Leite (2021), já não é possível que as aulas sejam alheias à realidade social da qual estudantes e docentes fazem parte e afirma que as práticas de Educação Linguística são essenciais em e para os cursos de formação docente, pois são formadoras tanto para os alunos quanto para educadores, pois vão além de reter e armazenar conhecimento, mas buscam uma transformação social.

Essa falta de proximidade se evidencia ainda mais quando a prática não está vinculada ao conhecimento teórico, cujo lugar é na universidade, e aquela é deixada somente para o ambiente escolar. Nesse sentido, Cassemiro (2018) compara duas legislações e mostra que houve um aumento de 400 horas no estudo dedicado aos conteúdos de natureza científico-cultural, o que é um grande avanço para melhorar a qualidade de ensino na formação inicial. O desafio, porém, é materializar as diretrizes nas universidades, ou seja, é necessário haver um bom planejamento e aproveitamento dessas horas para mudar e criar novas práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos do século XXI.

No trabalho de Cassemiro (2018), a autora não pretendeu menosprezar o conhecimento prático, mas evidenciou a importância de estabelecer uma relação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica, de maneira a tornar relevante o conhecimento de ambos. O problema, segundo o estudo, está nos muitos cursos que não prestigiam a competência dos docentes, pois dão mais ênfase ao conhecimento metodológico e sistemático do que à necessidade de preparar os docentes para atuação na prática.

Além dessa falta de proximidade, está o fato de que às disciplinas voltadas às práticas de sala de aula são contempladas nos últimos períodos do curso. Leite (2021) relata sua experiência no curso de graduação e a percepção dele e dos demais alunos sobre o distanciamento entre as disciplinas práticas de língua Inglesa e a teoria, pois o curso somente ofereceu disciplinas com foco no ensino da língua inglesa, como a Linguística Aplicada, a partir do 5º semestre da graduação.

Ao encontro desse desafio, a autora Carneiro (2021) realiza uma análise sobre a formação docente de determinado curso através de uma investigação da relação teórico-prática no curso de formação docente em LI, além de buscar descobrir quais estratégias são utilizadas para preparar os alunos para o ensino na educação básica. Especificamente no capítulo seis, o trabalho evidencia a formação do professor de Língua Estrangeiras com olhar no campo da

Linguística Aplicada, devido esse campo de estudo geralmente emergir de situações das práticas docentes.

A autora destaca que, apesar da importância da Língua Inglesa e sua influência no mundo, ainda há barreiras que precisam ser vencidas a respeito no modo como se ensina a Língua Inglesa nas escolas de educação básica. Assim, é destacado a importância de trabalhar a relevância social e cultural do idioma na formação de professores. Para isso, são necessárias algumas medidas. Assim

[...] antes de qualquer ação, são preciso que seja estabelecida uma rede de conexões de saberes em atendimento às necessidades formativas destes: que vão da retroalimentação do conhecimento específico da área até o fomento de repertório técnico-metodológico que os oriente para a prática. (CARNEIRO, 2021, p. 62)

Nesse caminho de construção de conhecimento, foram revelados alguns aspectos importantes sobre a construção teórico prática no contexto formador do curso. São eles: o tipo de profissional que se quer formar, que as estratégias para embasar a prática docente em um suporte teórico podem superar a divisão existente entre teoria e prática, além de que é necessário reafirmar a importância da disciplina de Estágio Supervisionado no contexto formador.

Além dos desafios acima mencionados, Silva (2018) menciona um autor para evidenciar mais um empecilho na preparação dos alunos de Letras para a vida acadêmica em LE, a respeito da duração da graduação: somente quatro anos de formação acadêmica não são suficientes para formar um profissional reflexivo, crítico, confiável e competente.

Uma formação inicial de professores com esses desafios falha para formar um profissional qualificado, o qual consiga desenvolver as competências que essa profissão exige. Dessa forma, surge um profissional despreparado e abandonado no exercício de sua profissão.

Os resultados das pesquisas dessa dissertação indicaram que

[...] a experiência da prática docente durante sua formação é importante para o desenvolvimento de suas identidades como futuros professores de inglês [...]. Além disso, tem-se a oportunidade de prática como relevante para a construção de conhecimento em relação ao conteúdo e da habilidade oral. (SILVA, 2018, p. 24)

Dessa forma, a autora coloca a prática como meio dos futuros professores desenvolverem sua identidade docente e, conseqüentemente, a paixão pelo ensino é desvendada ou reafirmada ao terem contato com o ensino ainda em sua formação.

3.5.2 Formação conteudista, que não prepara o professor para o ensino de língua que tenha como suporte o letramento crítico.

O segundo desafio mais citado pelos estudos encontrados na investigação aqui apresentada, diz respeito a uma formação conteudista, em que falta uma educação reflexiva sobre ensinar uma língua estrangeira. Esse desafio foi identificado nas seguintes pesquisas: desafios e caminhos para o ensino crítico de inglês: perspectivas de professores em formação; A (de)form(ação) de professores(as) de línguas: um olhar crítico para a formação docente inicial; Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural; Desafios e possibilidades na prática docente de língua inglesa do 1º ao 5º ano.

A respeito da formação conteudista, assim chamada por Rosa (2022), é uma formação que não prepara o professor para o ensino de língua que tenha como suporte o letramento crítico. De acordo com a autora, essa ênfase se dá na graduação e, conseqüentemente, será reproduzida pelos futuros professores. Ela também menciona que há alunos que ingressam nas universidades que não possuem interesse em discutir e refletir as questões teóricas que são apresentadas na universidade, visto que eles já estão acostumados a exercerem uma postura mais passiva, como aluno.

É relevante apresentar e discutir conceitos de língua, ensino e aprendizagem nos cursos de professor de línguas, os quais são base para outros conhecimentos teóricos, porém, no Brasil, os cursos de formação inicial parecem ser orientados pelo ensino enquanto transmissão de conhecimento. Dessa forma, o desafio é fazer com que esses conceitos essenciais para a formação do professor sejam internalizados pelos alunos por meio da construção de conhecimentos teórico-práticos.

Posto isso, o desafio também está em proporcionar uma educação reflexiva sobre ensinar uma língua estrangeira. Ou seja, os alunos dos cursos de Letras Inglês não são preparados para situações reais e adversas. Sabe-se que cada aluno do ensino regular tem uma realidade diferente, o que está relacionado à forma como ele aprende um outro idioma, então é necessário que os futuros professores passem por esse processo reflexivo sobre o ensinar.

Algumas medidas buscam romper com essa reprodução de metodologias de ensino, tais como os “[...] programas de iniciação à docência, reestruturação curricular de cursos de graduação, ou até mesmo a oferta de disciplinas que formam formadores, as quais possuem uma

abordagem diferenciada de ensino para proporcionar experiências práticas aos professores.” (ROSA, 2022, p. 53).

Apesar das referidas ações, somente elas não são suficientes para melhorar o cenário atual. É necessário que a formação crítica dos discentes seja exercida por meio de trabalhos com temas que deem abertura para eles questionarem, se posicionarem e refletirem.

De acordo com a pesquisa feita por Rosa (2022), na universidade em questão, 20% das disciplinas contemplam em suas ementas uma abordagem que vai além do tecnicismo, mas, ao mesmo tempo, nenhuma disciplina trata sobre a formação para uma atuação mais crítica em sala de aula. A partir das respostas dos alunos do curso de Letras- Português/Inglês que participaram da pesquisa, foi possível identificar que é insuficiente o número de disciplinas que contemplem o ensino crítico de língua inglesa, assim como, na visão dos alunos que participaram da pesquisa, os materiais didáticos de língua inglesa buscam focar mais nas habilidades exigidas nos exames de proficiência, e raramente apresentam propostas de letramentos críticos (LCs). Sendo o Letramento crítico como o uso social da linguagem para a reflexão das práticas e experiências próprias ou de outros. Assim, o indivíduo é capaz de desenvolver seu senso crítico para uma possível transformação social.

Já em resposta a outras perguntas feitas a esse grupo de estudantes, identificou-se falta de conhecimento dos documentos oficiais norteadores do ensino básico assim como do PPC do curso, pois a maioria declarou ter pouco conhecimento sobre esses documentos. Desse modo, a falta de intimidade com os documentos oficiais indica que, ou eles não foram trabalhados durante a licenciatura, visto que esses estudantes estão no final curso, ou foram apresentados superficialmente sem discussões e reflexões sobre o que eles significam para o ensino de línguas. Essa lacuna e a incongruência entre as propostas do PPC e a realidade do que é ofertado no curso evidencia ainda mais a insegurança dos alunos.

À vista disso, há uma série de desafios que complicam tanto a formação quanto o ensino reflexivo. Rosa (2022) aponta possíveis ações que auxiliariam na mudança desse cenário, as quais são: “[...] escolhas a serem tomadas por parte dos cursos de licenciatura em reformulações curriculares, mas também as reivindicações por parte dos licenciandos para uma formação mais sólida que oportunize práticas docentes mais conscientes” (ROSA, 2022, p. 53).

3.5.3 A falta de fluência no idioma, evidenciada em muitos alunos do curso de Letras.

A falta de fluência no idioma, foi o terceiro desafio mais recorrente nos trabalhos acadêmicos analisados, os quais foram: a política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública; Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial; Desafios e possibilidades na prática docente de língua inglesa do 1º ao 5º ano.

Na tese de Corrêa (2018), a autora indica que, apesar dos pequenos avanços, atualmente as questões pedagógicas nos cursos de Letras ainda são insuficientes. Para o citado autor, os cursos de formação não deixam claro em sua estrutura curricular o que realmente será proporcionado aos alunos ingressantes. Desse modo, muitos alunos que entram no curso de letras, como o de línguas estrangeiras, acreditam que seu ingresso no curso é uma garantia de aprender uma língua estrangeira.

Sobre a possibilidade de aprender, de fato, uma nova língua, o autor não descarta, porém, que aprender uma língua estrangeira durante o curso não se resume necessariamente a isso. Apesar de ser necessário que o aluno melhore seu desempenho comunicativo, ele será concretizado na docência e, para que isso ocorra, o docente precisa dominar, além da língua alvo, os variados aspectos sobre seu papel em frente aos desafios da sala de aula.

De acordo com Corrêa (2018), esta capacidade de se comunicar deve acontecer antes da iniciação do curso, pois desse modo o docente terá mais proximidade com a língua e conseguirá desenvolver melhor sua competência linguística para acessar os materiais, conteúdos e aulas do curso. Isso não significa, porém, que o aluno que não tenha experiência com a língua estrangeira não possa ingressar na graduação, apenas que terá mais dificuldades nas atividades e conteúdo das disciplinas.

Em contrapartida, Silva (2018) afirma que, frente a lacuna de os cursos de formação inicial em inglês não conseguirem desenvolver a competência linguística do professor, o que engloba a fala, compreensão oral e escrita, para a autora o domínio oral da língua é visto como extremamente importante para o professor de inglês exercer sua profissão. E esse aprendizado pode e deve ocorrer durante a formação acadêmica.

3.5.4 O estágio, que sozinho não é suficiente para alcançar as 400h de prática como componente curricular, além de aumentar a lacuna entre o conhecimento teórico e prático.

Quanto ao quarto desafio, que diz respeito ao estágio, está evidente que sozinho ele não é suficiente para promover um diálogo profícuo entre o conhecimento teórico e prático. Esse desafio foi identificado nas seguintes pesquisas: A formação docente no curso de letras com inglês da UFBA: um olhar sobre a constituição da prática; uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural; Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial

Em sua pesquisa, Cassemiro (2018) afirma que embora houve um aumento de 400 horas no estudo direcionado aos conhecimentos de natureza científico, é discutido a necessidade de planejamento para que essas horas sejam aproveitadas a fim de oportunizar novas práticas pedagógicas e melhorar a qualidade de ensino na formação dos alunos.

Nesse caminho de melhorar a formação inicial do professor de línguas, está o estágio supervisionado. Sobre ele “É possível verificar também, muitas vezes, que o papel do estagiário é simplesmente observar e criticar, frequentemente de maneira pouco ética, a prática do professor, ignorando suas crenças, conceitos e objetivos pedagógicos” (CASSEMIRO, 2018, p. 44).

Ademais, em lugar de cumprir o seu objetivo de aproximar a teoria estudada na universidade com a prática docente, o estágio contribui para aumentar a lacuna entre o conhecimento teórico e o prático, e até mesmo supervalorizar o conhecimento prático, como menciona Cassemiro.

Ainda sobre o estágio supervisionado, a carga horária destinada a essas disciplinas são insuficientes, visto que há poucos encontros para os alunos compartilharem suas experiências vividas nas observações de aulas e em sua regência. De acordo com a pesquisa de Cassemiro (2018), nos estágios há predominância dos conhecimentos cotidianos em relação aos conceitos científicos, visto que os conceitos mais comuns vêm de modelos tradicionais de ensino, com pouca mediação dos conhecimentos teóricos estudados na universidade.

Já na pesquisa de Corrêa (2018), ao analisar a formação de professores de Língua Inglesa da Universidade Federal do Amazonas no período de 2004 a 2010, desde a sua atuação na rede

pública de ensino de Manaus, afirma a necessidade de o aluno ser desafiado a reconhecer e valorizar seu papel como professor, pois, ao analisar as respostas dos professores participantes da pesquisa, constatou-se, entre algumas possíveis soluções para lacunas encontradas na formação, os estágios supervisionados não obrigatórios podem auxiliar nessas lacunas encontradas na graduação.

Já na pesquisa de Silva (2018), na qual é discutida a construção da identidade de professores em formação inicial, são apontados alguns autores que tratam sobre os desafios na formação deste professor, entre alguns desafios apontados, está a falta de oportunidades para os alunos desenvolverem conhecimentos teóricos e práticos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem.

Os resultados das pesquisas realizadas por Silva (2018) indicaram que

[...] a experiência da prática docente durante sua formação é importante para o desenvolvimento de suas identidades como futuros professores de inglês [...]. Além disso, tem-se a oportunidade de prática como relevante para a construção de conhecimento em relação ao conteúdo e da habilidade oral. (SILVA, 2018, p. 24)

Dessa forma, a autora evidencia a importância do componente estágio durante a formação do aluno, mesmo que ainda ocorram inadequações na realização do estágio.

3.5.5 A falta de disciplinas que contemplem o ensino de Língua Inglesa para a Educação Infantil.

Em relação ao quinto desafio, a falta de disciplinas que contemplem o ensino de Língua Inglesa para a Educação Infantil, foi identificado nas seguintes dissertações: Entre o sonho e a realidade: a formação inicial dos egressos do Curso de Letras-Inglês de uma Instituição Pública; Desafios e possibilidades na prática docente de língua inglesa do 1º ao 5º ano; O ensino de inglês para a educação infantil: a visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino.

Na pesquisa de Silva (2018), após usar como dados de campo um curso de formação continuada, no Curso de Letras-Inglês de uma Instituição Pública, os participantes da pesquisa relataram, além de outras dificuldades, o fato de ter que aprender na prática seu papel no ensino bilíngue com crianças, pois durante a formação inicial não houve disciplinas voltadas para o ensino de inglês para crianças. Tal fato revelou-se um desafio, pois os cursos atuais não possuem em sua estrutura curricular espaço para disciplinas voltadas para o ensino do inglês para crianças.

Ainda que o foco nos cursos de licenciatura seja o ensino fundamental II e o ensino médio, fica evidente que as mudanças que ocorrem na sociedade exigem profissionais preparados para o ensino de Língua Inglesa para Crianças (LIC). À vista disso, a partir das respostas adquiridas por Rosa (2018) nos questionários trazidos em sua dissertação, é possível identificar que os professores de inglês que participaram da pesquisa não foram preparados pela universidade para conduzirem turmas de ensino de LIC.

Rosa (2020) afirma que há uma lacuna na formação dos cursos de letras, visto que, embora existam diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura para vários níveis, o ensino de inglês para a Educação Infantil e Anos Iniciais não está notadamente contemplado.

Para tal afirmação, Rosa (2020) faz uma comparação entre o curso de letras e o de pedagogia. O primeiro oferece uma formação em língua materna e/ou estrangeira e, embora aborde temas relativos à aprendizagem em geral, o foco está no ensino fundamental II e no ensino médio. Já o segundo, não oferece um estudo sobre línguas, uma vez que suas disciplinas estão relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Nesse caso, são dois perfis de profissionais diferentes e nenhum deles é apto a lecionar inglês para crianças de 0 a 6 anos de idade. Sendo assim, é necessário que o professor domine não somente o idioma, como também adquira os conhecimentos necessários sobre educação infantil.

3.5.6 A ausência de uma formação docente para o uso das tecnologias no ensino de Língua Inglesa na educação básica.

Para concluir, o último desafio apresentado pela pesquisa diz respeito à ausência de uma formação docente para o uso das tecnologias no ensino de Língua Inglesa na educação básica, que foi identificado nas seguintes pesquisas: Entre o sonho e a realidade: a formação inicial dos egressos do Curso de Letras-Inglês de uma Instituição Pública; O professor de língua inglesa e sua relação com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC): uma análise do projeto pedagógico de letras da Universidade Estadual de Goiás – campus São Miguel do Araguaia.

No trabalho de Reis (2017), é colocado em discussão o professor de Língua Inglesa e sua relação com as Tecnologias Digitais de Informação (TDIC). Ao observar o projeto de Letras da universidade Federal de Goiás, porém, especificamente no capítulo dois, é realizada uma pequena discussão sobre o contexto político pedagógico do curso e as novas demandas que as

universidades enfrentam com as inovações da internet e tecnologias, assunto central da pesquisa.

Ao discutir a formação do professor de línguas, a pesquisa diz que, apesar das inúmeras realidades que o professor irá encontrar na sala de aula, é imprescindível que, na sua formação, o docente possa ter contato com diversas ferramentas pedagógicas e aprenda a usá-las. Assim, de acordo com o referido estudo, um dos desafios na formação de professores é encarar o ambiente escolar como um local de ensino que conecta com o trabalho e a formação.

Além de a pesquisa enfatizar que o professor em sua formação precisa ter contato com diversas tecnologias, gêneros discursivos, linguagens digitais e utilizar da melhor forma na sala de aula de modo que seja atrativo e coerente para a realidade dos alunos, aponta a necessidade de as universidades se apropriarem dos aparatos tecnológicos durante a formação, pois muitos professores se sentem ultrapassados pelas TDICs e buscam suprir as lacunas deixadas pelas universidades em formação continuada.

Ao discutir sobre formação nos cursos de licenciatura, Silva (2018) propõe abordar as adequações de disciplinas e competências na formação inicial de professores. No subcapítulo voltado à análise da estrutura curricular do curso da pesquisa, sobre as lacunas apontadas pelos egressos na estrutura curricular, a maioria dos estudantes se mostrou satisfeitos com a graduação, porém sentiram falta de algumas disciplinas, como o uso de novas tecnologias para o ensino, os bilinguismos, a multimodalidades, entre outras, onde só perceberam essa falta quando estavam inseridos no mercado de trabalho.

Além da análise da estrutura curricular, a pesquisa de Silva (2018) utilizou como dados de campo um curso de formação continuada, com duração de sete encontros, nos quais os participantes atualizam seus conhecimentos, compartilham suas experiências apontando os pontos negativos e positivos da sua formação inicial, além de aspectos de mercado de trabalho e desafios que enfrentaram.

Para análise de dados coletados nesse curso de extensão, Silva (2018) separou em três categorias: 1- Formação inicial, 2- Competências para professores de LEM e 3- Currículo. Com enfoque na categoria três, no qual é discutida, entre outros assuntos, a opinião crítica dos alunos sobre as disciplinas e os desafios para a formação dos professores, a autora apresenta críticas e sugestões para grade curricular no intuito de contribuir para a formação inicial do docente.

Ao analisar a categoria três, Silva (2018) ressaltou a resposta de uma aluna ao ser questionada sobre a grade curricular durante sua formação, segundo a qual, apesar de ter tido

disciplinas voltadas à educação, e isso ter ajudando-a a refletir sobre sua atuação como professora, pouco se trabalhou nas aulas sobre práticas que são necessárias em sala de aula, para tornar uma aula mais interativa, como o uso da tecnologia e como contribuir para que o aluno desenvolva as habilidades de fala, escuta, leitura e escrita.

Entre suas considerações finais do trabalho, Silva (2018) apontou algumas dificuldades a serem enfrentados pelos professores no início das carreiras e possíveis causas, tendo como base os dados analisados no curso de extensão, entre as dificuldades foi relatado o não uso de tecnologias disponíveis nas escolas devidos não terem disciplinas voltadas para o aprendizado dessas ferramentas tecnológicas durante a graduação.

3.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Por meio da revisão integrativa realizada, foi possível identificar que há pouca produção de conteúdo com o tema central nos desafios na formação inicial do professor de língua inglesa. A maioria dos trabalhos que fizeram parte dessa revisão não tinham esse como tema central, mas o abordaram indiretamente. Dessa forma, serão discutidos nos próximos parágrafos dessa etapa os desafios que se destacaram no conjunto das publicações perante a análise temática dos estudos.

Foi possível identificar que o desafio mais discutido diz respeito à distância que ainda ocorre nos cursos de licenciatura, em geral, entre as disciplinas teóricas e as práticas. A separação entre essas gera uma falta de proximidade dos alunos com a realidade escolar, limitando-os, muitas vezes, a uma formação mais voltada para a pesquisa. Essa tendência não permite que o conhecimento que o aluno tem acesso se aproxime da prática real de sala de aula. Nessa perspectiva, Mazza (2011) destaca que esse tipo de formação causa nos alunos dos cursos de letras uma disposição a buscar, nas aulas, receitas para a atuação docente no contexto da educação básica. Nesse sentido, os professores com os quais os licenciandos têm contato ao longo da vida ou na universidade são vistos como modelos para sua futura prática da profissão.

Por esse desafio ser o mais discutido, fica evidente que os currículos dos cursos de letras precisam ser reformulados. Por certo, há um equívoco na formação do professor de inglês, pois, durante a formação, os alunos passam muito tempo tendo contato com disciplinas teóricas e somente ao final do curso se aproximam do contexto escolar, pois esse momento se dá somente com algumas disciplinas, como as de estágio e metodologia de ensino, por exemplo. Dessa forma, o aluno deverá rever aquilo que já foi estudado, e que muitas vezes não tem relação com

a realidade de ensino que ele encontrará. Ademais, falta oportunidades de os alunos desenvolverem conhecimentos teóricos e práticos a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a experiência com o contato de formação docente deve se dar ao longo da formação acadêmica, para que haja uma proximidade entre o teórico e o prático.

Visto que essa separação ainda é um desafio, fica evidente que os cursos não estão reformulados e adequados ao que as diretrizes curriculares exigem. Ao que tudo indica, os dados mostram que essa adequação não foi feita corretamente pelas instituições de ensino, pois, se esse ainda é um desafio, é porque esse distanciamento entre as disciplinas não foi resolvido.

Ainda acerca da necessidade do contato com o contexto escolar, uma das oportunidades de o aluno do curso ter essa experiência é com o estágio supervisionado. Mas aqui a barreira está na carga horária, que é insuficiente, visto que as disciplinas de estágio devem dar conta das observações de aula e regência. É nesse contato com a realidade escolar que o futuro professor se vê como agente transformador na escola e sociedade, e, nesse processo, adquire novas formas de aprender e novas possibilidades de rever os conteúdos teóricos das demais disciplinas cursadas na graduação.

Além de as disciplinas de estágio estarem inseridas nos últimos semestres da licenciatura, o problema é que não há, mesmo em algumas disciplinas teóricas, uma relação com a atuação dos futuros professores em salas de aula da educação básica. Ou seja, mesmo as disciplinas teóricas poderiam, de alguma forma, promover um diálogo com as questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Foi analisado também que os conhecimentos cotidianos predominam em relação ao científico, visto que o estagiário faz suas observações acerca da aula do outro de forma pouco ética, sem considerar os conceitos, os objetivos pedagógicos, dentre outros aspectos que são ignorados nesse processo. Isso ocorre porque o aluno recorre ao senso comum, sem relacionar com os conhecimentos teóricos estudados na universidade. Sendo assim, é necessário um olhar mais atento por parte das universidades para que o aluno tenha tempo suficiente para realizar suas observações de aulas, regência e, também, que consiga ter momentos de socialização com os colegas e professores do estágio, dessa forma o conhecimento teórico e a prática pedagógica serão igualmente valorizados.

Ainda sobre a importância do contato com a realidade escolar durante o curso e sobre a teoria e a prática estarem alinhadas, um outro desafio que ganha destaque neste mesmo cenário, é a falta de uma educação reflexiva sobre ensinar uma língua estrangeira. Ou seja, falta

desenvolver no aluno universitário autonomia para que ele mesmo reflita sobre suas práticas pedagógicas, de acordo com a realidade que ele encontrar nas salas de aula, além de saber articular a prática e a teoria em sua prática docente.

Pois bem, sabe-se que a formação de professores é um processo longo e difícil, mas, principalmente se tratando da formação de professores de línguas, trata-se de um processo complexo, visto que o conteúdo, as habilidades e as práticas pedagógicas serão voltadas para a aprendizagem de um segundo idioma.

O processo crítico reflexivo na formação de professores de línguas estrangeiras acontece somente se houver relação entre teoria e prática. Nesse sentido, é necessário que o aluno reflita sobre a sua prática e a prática de outros (no estágio) e, a partir dessa reflexão, construa novas teorias. A reflexão vai levar o professor a compreender e rever suas ações e, assim, permitir que mudanças ocorram. Esse processo crítico refletivo, que deve acontecer durante a graduação, é o que forma um profissional preparado para situações diversas que encontrará nas salas de aula.

É notório que muitos professores de línguas seguem os mesmos métodos que vivenciaram quando eram alunos, o que mostra uma lacuna nos cursos de licenciaturas, que não proporcionaram momentos de reflexão e de busca de novos conhecimentos para melhorar a prática docente. Esse ciclo vicioso prejudica tanto o futuro professor, que pode se desmotivar quando em contexto de atuação docente, quanto os alunos desses, uma vez que serão afetados por um processo de ensino-aprendizagem realizado por professores mal preparados.

Além das competências acima esperadas de um professor de inglês, o domínio do idioma é essencial. Contudo, esse é um outro desafio para os cursos de Letras, uma vez que a carga-horária de 3200h deve dar conta das disciplinas teóricas, que ocupam a maior parte do currículo, além das disciplinas práticas, que incluem os estágios. Dessa forma, tudo indica que o número de horas não é suficiente para formar profissionais proficientes no idioma. Pesquisas que discutem esse tema destacam que seria ideal é que os alunos dos cursos de licenciatura em Língua Inglesa já ingressassem no curso com um nível melhor de proficiência, o que muitas vezes não acontece.

Sendo assim, o desafio parte tanto da insuficiente carga-horária como da falta de um instrumento avaliativo que identifique a proficiência do aluno que irá ingressar no curso. À vista disso, nesse contexto caberia a aplicação de um teste de proficiência quando da entrada dos alunos na graduação em Letras, como forma de conhecer a proficiência de cada aluno e, a partir disso, guiá-los durante o curso de acordo com as habilidades que precisam ser mais

trabalhadas. Após o ingresso dos alunos, há também a possibilidade de também ofertar cursos de línguas no formato de extensão, como acontece em algumas universidades.

Com a exigência de um teste de proficiência para essa área, que envolvesse as quatro habilidades do inglês: leitura, escrita, escuta e fala, a carga-horária seria melhor aproveitada, e poderia ter resultados positivos no processo de aprendizagem dos alunos. E para que o professor e o aluno acompanhem o progresso deste, o teste também deve ser aplicado durante e ao final da graduação, mas não como requisito para conclusão do curso, e sim para que o aluno esteja ciente do seu nível de proficiência no inglês e, se necessário, buscar outras formas de melhorá-lo.

Algumas mudanças sugeridas para melhoria nos cursos de Letras dizem respeito, como é evidente, ao currículo dos cursos que devem, aliás, sofrer adequações e atualizações. Nesse contexto de mudanças, as TDICs estão sendo cada vez mais necessárias no contexto escolar brasileiro, e a escola e a universidade desempenham papéis ativos para a mediação da cultura digital, o que coloca a tecnologia como integradora no processo de ensino e de aprendizagem.

A partir da análise das pesquisas selecionadas para esse estudo, constatamos que se torna relevante a inclusão da cultura digital no ambiente escolar. Está explícito, como apresentam alguns estudos, que há lacunas no currículo dos cursos de letras em relação à falta de preparação dos licenciados para trabalhar com a tecnologia, não somente como meio de ensinar, mas como forma de aprendizagem. Dessa forma, o professor que não teve contato com as TDICs durante a sua formação terá que buscar outros meios para aprender e inseri-las em suas aulas, tornando estas atrativas para e coerentes com a realidade dos alunos.

Essa lacuna que a universidade deixa pode ser preenchida com disciplinas que contextualizam o uso das TDICs e ensinam aos estudantes sobre como inseri-las em suas práticas pedagógicas. Além disso, como o domínio das TDICs é um trabalho diário, o professor universitário deve também se adequar a essa realidade, utilizando-as em seu favor, visto que, como já mencionado nessa análise, o professor universitário é um modelo de profissional a ser seguido pelos alunos do curso.

Para finalizar, o desafio menos mencionado, mas não menos importante, visto que merece novos estudos acerca disso, é sobre a formação do professor para atuar em contextos de ensino da língua inglesa para crianças. Essa informação revela que há um desafio para a educação bilíngue infantil. A partir de toda a pesquisa feita até aqui, sabe-se que os cursos de

licenciatura formam professores habilitados para os Anos Finais e Ensino Médio, dessa forma, não é uma obrigação das universidades incluírem disciplinas acerca da educação infantil.

O ensino do inglês para a educação infantil tem crescido nos últimos anos e essa é mais uma das mudanças que exigem um novo olhar das universidades para atender às necessidades da sociedade na atualidade. Nesse cenário, está posto um novo desafio, formar professores que têm domínio da língua inglesa, bem como conhecimentos acerca de como a criança pensa, aprende e se desenvolve. Isso ocorre porque não há, ainda, uma legislação, o âmbito nacional, que contemplem orientações específicas para o ensino formal de um segundo idioma para crianças.

Como visto até aqui, o preparo profissional do professor de inglês é um caminho extenso e difícil de ser cumprido em quatro anos, principalmente visando todas as mudanças necessárias apresentadas. Dessa forma, para que a educação infantil seja contemplada com o ensino do inglês, é necessário abranger esse grupo nas diretrizes curriculares, ou seja, ofertar disciplinas que tratam do ensino de inglês na educação infantil. Assim sendo, os alunos formados podem escolher trabalhar nessa área específica. Porém, para que isso seja possível, os cursos de letras inglês devem aumentar a sua carga horária para ofertar disciplinas de núcleo livre que contemplem as necessidades desta fase de ensino.

Diante da análise e interpretação dos desafios acima mencionados, percebe-se que, embora haja barreiras a serem vencidas na formação inicial do professor, é possível vencê-las, desde que a universidade esteja atenta a qualidade de ensino que oferta, e identifique o que pode ser mudado, para então fazer as mudanças necessárias para melhorar a qualidade de ensino que oferta.

4 CONCLUSÃO

A última etapa da revisão integrativa constitui aqui, o que foi definido como conclusão, na qual apresenta-se a revisão/síntese do conhecimento, bem como contemplando o fechamento das análises feitas a partir da revisão integrativa. Outrossim, encontra-se, ainda, a oportunidade de apresentar algumas propostas para estudos futuros.

Dessa forma, compreende-se que a formação inicial do professor de Língua Inglesa deve preparar profissionais habilitados para atuar na área, dessa forma, é necessário que os cursos de licenciatura superem algumas lacunas que hoje ainda impactam na formação do futuro professor, como ficou evidente no estudo aqui apresentado. Considerando a necessidade de uma formação condizente com a atuação docente, e considerando o que as pesquisadoras deste estudo vivenciaram em sua formação, foi pertinente refletir sobre a formação inicial do professor de Língua Inglesa no Brasil e identificar os principais desafios nessa formação, a fim de sugerir possíveis contribuições para qualificar ainda mais a formação inicial dos futuros docentes.

Dentre os objetivos específicos alcançados neste trabalho destaca-se o que vislumbrava conhecer as diretrizes para a formação docente em Língua Inglesa de acordo com os documentos norteadores do ensino no Brasil. No segundo capítulo, verificou-se que a LDB regulamenta os cursos de formação de professores e traz fundamentos com o objetivo de atender às especificidades do exercício das atividades de um professor. Da mesma forma, também organiza os currículos dos cursos superiores para a formação docente, porém, com a revisão integrativa, foi possível verificar que há lacunas na organização dos currículos dos cursos de Letras Inglês, o que dificulta para que as universidades cumpram os fundamentos estabelecidos. Ademais, é estabelecido que os cursos terão carga horária de no mínimo 3200h, sendo esta, porém um dos desafios encontrados.

Outro objetivo alcançado diz respeito à discussão sobre o processo histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil. Pode-se concluir que o contexto do ensino de Língua Inglesa teve sua importância fundamentada a partir da LDB de 1996, que inclui, obrigatoriamente, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série da Educação Básica. Com esse avanço na educação, surge a necessidade de mais profissionais habilitados na área e, conseqüentemente, a busca por cursos de formação de professor. Porém, os desafios encontrados nas escolas de ensino regular indicam que a obrigatoriedade do ensino não garante

que ele seja de qualidade. As lacunas encontradas nos currículos dos cursos de formação inicial implicam também na qualidade de ensino dos cursos de licenciatura.

Refletir sobre as abordagens das pesquisas acadêmicas que abordam a formação inicial do professor de Língua Inglesa também se configurou como propósito desse estudo. Por meio da leitura completa dos dez trabalhos selecionados, foi possível filtrar as informações que tinham alguma relação com o tema central dessa pesquisa e analisá-las. A partir da análise, foram identificados os principais desafios na formação inicial do professor de inglês, alcançando, assim, mais um dos objetivos específicos.

Por fim, como objetivo geral do trabalho, destacou-se seis principais desafios nos dez trabalhos acadêmicos analisados. São eles: 1. A distância lacunar entre teoria e prática nos cursos de Letras, evidenciado nos currículos a ênfase nas disciplinas teóricas, em grande parte do curso, ficando as disciplinas práticas, como estágios e metodologias, apenas no final da formação. Além disso, está claro que a carga-horária destinada à prática de ensino é insuficiente, o que resulta em; pouco conhecimento dos alunos sobre o ensino de língua no contexto escolar. 2. A formação conteudista também se configura como um desafio nos cursos de Letras. Nesse sentido, os estudos revelam, que formar o professor para o ensino de língua que tenha como suporte o letramento crítico ainda não é uma realidade dos cursos de Letras. 3. A falta de fluência no idioma, evidenciada em muitos alunos do curso de Letras é uma preocupação apresentada em várias pesquisas realizadas no contexto nacional. 4. A carga-horária destinada ao estágio supervisionado, disciplina essencial para ampliar o contato dos licenciados com o contexto escolar e com as metodologias de ensino, tem se mostrado outra preocupação na formação dos professores no Brasil, o que resultou, inclusive na inclusão de 400h de prática como componente curricular, via legislação, no intuito de diminuir a lacuna entre o conhecimento teórico e prático, uma vez que essa prática deve perpassar a formação desde os primeiros anos do curso. 5. A falta de disciplinas que contemplem o ensino de Língua Inglesa para a Educação Infantil é uma preocupação recorrente de muitos professores que atuam na educação básica e escancara uma nova fragilidade na formação dos docentes de Língua Inglesa. 6. A ausência de disciplinas que formem o professor para o desenvolvimento de metodologias de ensino contemplando o uso das TDICs na educação básica é um dos desafios que tem ganhado repercussão no âmbito das pesquisas em educação, de forma geral, e na formação dos licenciados em letras inglês de forma mais específica.

Importante destacar algumas dificuldades encontradas durante a realização dessa pesquisa. A primeira delas diz respeito ao banco de dados escolhido, CAPES. O site desta plataforma possibilitou o acesso a uma grande gama de trabalhos acadêmicos, entretanto, ele mostrou alguns erros e divergências quanto ao número de trabalhos disponíveis de acordo com os descritores colocados na barra de busca, assim como surgiam erros no momento em que foram refinados os resultados, uma vez que não havia opções disponíveis, como o ano de publicação, por exemplo. Dessa forma, não foi possível ter acesso a todos os trabalhos encontrados na plataforma, pois, ao passar para a próxima página, verificou-se que o site apresentava erro.

Além dos erros da própria plataforma, percebeu-se a ausência de trabalhos com o tema central dessa pesquisa. Visto que a maioria dos temas que mencionam desafios, eles relatam os desafios para o ensino do Inglês, e não aqueles referentes à formação inicial. No entanto, essas dificuldades apontadas não afetaram na qualidade da pesquisa e não impediram que os resultados obtidos fossem alcançados, elas apenas tornaram o caminho um pouco difícil.

Assim, por meio dos objetivos atingidos, se tornou possível identificar e refletir sobre os desafios na formação inicial do professor de inglês, além de evidenciar a necessidade de haver mais pesquisas acerca dessa temática. Sendo assim, para um futuro trabalho, sugere-se pesquisas que busquem soluções para esses desafios, com o intuito de evidenciar ainda mais essa realidade presente nas universidades, contribuir com as possíveis soluções que serão levantadas e promover novos debates acerca da formação inicial do professor de Língua Inglesa no contexto do ensino brasileiro.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Louise.; CUNHA, Cristiano.; MACEDO, Marcelo. O método de revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**. Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/agosto 2011, ISSN 1980-5756

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho pleno. Resolução CNE/CP 2, de 01 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17719&Itemid=. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 13 out.2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 13 out.2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de Inglês no Brasil**: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo instituto de pesquisa Data Popular. São Paulo: British Council Brasil, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

CARNEIRO, Gisele Dias de Oliveira. **A formação docente no curso de letras com inglês da UFBA: Um olhar a constituição da prática**. 2021. 74 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Interdisciplinares Sobre A Universidade., Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre A Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11101934. Acesso em: 05 abr. 2023.

CASSEMIRO, Mariana da Silva. **Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teóricos-práticos na formação inicial do professor de Língua Inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural**. 2018. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista, São

José do Rio Preto, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153427>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CHAGURI, Jonathas de Paula. **Configurando a história: os sentidos e a política estrangeira no Brasil do ensino de línguas**. E-Curriculum, São Paulo, v. 8, p. 1-28, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9041>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CORRÊA, Edith Santos. **A política de formação de professores de Língua Inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Processos Sociais, Ambientais e Relações de Poder., Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6688632. Acesso em: 02 abr. 2023.

FADINI, Karina, 2016. **Formação inicial de professores de inglês do e para o século XXI**. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/456> . Acesso em: 22 out. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1. ed. São Paulo: British Council Brasil, 2015. p.21. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1. ed. São Paulo: British Council Brasil, 2015. p.22. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico Censo da Educação Básica, 2017**. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf . Acesso em: 15 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2022**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> >. Acesso em: 09 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2021: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

LEITE, Sávio Câmara. **A (de)form(ação) de professores(as) de línguas: um olhar crítico para a formação docente inicial**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Letras Modernas Área de Estudos Linguísticos e Literários, Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10963439. Acesso em: 10 abr. 2023.

MAZZA, Fernanda T. **A Formação e a Identidade do Professor de Língua Inglesa**. v.16, ano 35, n. 2, 2011. p. 185-198. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/14830/8389>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MENA, Marcos Roberto Sanchez. **A resistência do professor quanto ao uso das tecnologias e cultura digital na escola: estudo de caso da escola de ensino médio engenheiro Annes Gualberto**. 2016. 35 f. Monografia (Doutorado) - Curso de Especialização em Educação na Cultural Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Imbituba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167310>. Acesso em: 15 out. 2022.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out. /dez. 2008.

MORAES, Roque. UMA TEMPESTADE DE LUZ: A COMPREENSÃO POSSIBILITADA PELA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: a storm of light: comprehension made possible by discursive textual analysis. **Ciência e Educação**, [s. l], v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MONTE MÓR, W. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: MAGNO E SILVE, W.; SILVE, W. R.; CAMPOS, D. M. (Orgs). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas (SP): Ed. Pontes, 2019. p 187-206.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras**. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005.

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/209-didatica-especial-de-linguas-modernas>>. Acesso em: 09 out. 2022.

PAULA, Luciane Guimarães de. **Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: contribuições para a formação de professores de línguas**. **Enciclopédia Biosfera: Centro científico Conhecer**, Goiânia, v. 11, n. 20, p. 910-918,

31 jan. 2015. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/dificuldades.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PLANALTO, 2017. **Lei Nº 13.415.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 18 set. 2022.

REDAÇÃO O SUL, 2018. **O MEC estima que cerca de 85% dos professores que dão aulas de inglês para alunos de escolas públicas não dominam o idioma.** Disponível em: <https://www.osul.com.br/o-mec-estima-que-cerca-de-85-dos-professores-que-dao-aulas-de-ingles-para-alunos-de-escolas-publicas-nao-dominam-o-idioma/#:~:text=Uma%20realidade%20muito%20dif%C3%ADcil%20de,p%C3%ABlicas%20n%C3%A3o%20dominam%20o%20idioma..> Acesso em: 15 nov. 2022.

ROSA, Jennifer de Araújo. **Desafios e Caminhos no Ensino Crítico de inglês: perspectivas de professores em formação.** 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos de Linguagem, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11439368. Acesso em: 15 abr. 2023.

ROSA, Marina Marcia de Freitas. **O ensino de Inglês para a educação infantil: a visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino.** 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/detalhes-da-tese?id=14204>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ROSA, Welma Oliveira de Sousa. **Desafios e possibilidades na prática docente de língua inglesa do 1º ao 5º ano.** 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7501390. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, Janylla Barbosa Moreira. **Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: A construção da identidade de professores em formação inicial.** 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6272944. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVA, Juliana Castelo Branco Paz da. **Entre o sonho e a realidade: a formação inicial dos egressos do curso de letras-inglês de uma instituição pública.** 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Pppla), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (Let), Universidade de Brasília Instituto de Letras (Il),

Brasília, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6631109. Acesso em: 08 abr. 2023.

SPEYER, W. S. Jonas. **“O Aprendizado De Línguas, e a Sua Motivação, Na Historia Da Humanidade.”** Revista de Letras, vol. 1, 1960, pp. 114–41. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/40542075>. Acesso em: 15 nov. 2022

TEXEIRA, D.; FINARDI, K. **TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo.** Contextos Linguísticos, v. 7, p. 79-96, 2013.