



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INGLÊS

Luiz Fernando de Carvalho

**TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL: AN EXPLORATORY ANALYSIS
OF TEACHERS' PERCEPTIONS**

Florianópolis

2024

Luiz Fernando de Carvalho

**TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL: AN EXPLORATORY ANALYSIS
OF TEACHERS' PERCEPTIONS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários.

Orientadora: Profa. Dra. Mailce Borges Mota.
Coorientador: Prof. Dr. Germán Zárate-Sández

Florianópolis

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC

de Carvalho, Luiz Fernando

TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL: : AN EXPLORATORY ANALYSIS OF TEACHERS' PERCEPTIONS / Luiz Fernando de Carvalho ; orientador, Mailce Borges Mota, coorientador, Germán Zárate-Sández, 2024.

131 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Inglês. 2. English Teaching. 3. Teachers' perceptions. 4. Primary School. I. Mota, Mailce Borges. II. Zárate-Sández, Germán. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. IV. Título.

Luiz Fernando de Carvalho

**TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL: AN EXPLORATORY ANALYSIS
OF TEACHERS' PERCEPTIONS**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado, em 22 de março de 2024,
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Mailce Borges Mota, Dra.
Orientadora e Presidente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Germán Zárate-Sández, Dr.
Coorientador
Western Michigan University (WMU)

Profa. Danielle dos Santos Wisintainer, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Alison Roberto Gonçalves, Dr.
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Juliana do Amaral, Dra.
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Mailce Borges Mota, orientadora

ACKNOWLEDGEMENTS

I would not be able to reach this point without the valuable help and advice I had during this two-year journey. During this period, I have grown both professionally and personally. I learned to be more determined, resilient, to trust my work more, and most importantly, I learned a lot from the teachers involved in this research and with the professors I had the pleasure of attending the course subjects.

My advisor, professor Mailce Borges Mota, thank you for inspiring me since 2014, when I attended my first language studies course. I had the honor of being Professor Mailce's advisee during the scientific initiation program, during my TCC, and now during my master's degree. Your guidance has been fundamental to my professional development so far.

My co-advisor, Professor Germán Zárate-Sánchez, thank you for your guidance, patience and valuable help in creating the graphs, which I would have been unable to do by myself. Your ideas were essential for carrying out this work.

My parents, Joseli da Silva and Ildefonso Pereira de Carvalho, thank you for always believing in my potential and encouraging me to always seek my best version. The English course, back in 2007, was the best investment you made in me.

My sister, Lidiane da Silva Carvalho, thank you for inspiring me in the field of education. I feel very lucky to have the influence of an ethical, smart and determined professional like you.

My colleagues, Pietra Cassol Rigatti and Danielle dos Santos Wisintainer, thank you for reading my work and guiding me in producing the questionnaire. Your help was essential to the result achieved. My other colleagues from Labling, it was an honor to be part of a group of people as inspiring and intelligent as you.

My friends, thank you for the friendship that always strengthens me when I need it, for the valuable advice and necessary laughter in moments of insecurity.

Finally, I would like to thank FAPESC, Santa Catarina State Research and Innovation Support Foundation, for the financial support which allowed me to dedicate myself to my master's degree during these two years. Also, thank you to the Universidade Federal de Santa Catarina and to the Graduate Program in English, for providing all the necessary support.

ABSTRACT

Despite the influence of the English language worldwide, as a school subject English is only mandatory from the sixth grade of Elementary School onwards in Brazilian schools, according to the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) and the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Also, the foreign languages subjects in Brazilian schools, including English, present the lowest percentage of adequacy in teacher training among all the school subjects, according to the 2022 Brazilian school census. Despite these limitations and the lack of formal guidelines for English language teaching in primary school, it has become increasingly common for schools to offer English as a subject in the curriculum of this level. In the municipal schools of Florianópolis, English is mandatory from the 1st year of primary school until the final years of elementary school. The objective of the present study is to investigate teachers' perceptions concerning the teaching and learning of English in public primary-schools from Florianópolis. The data regarding teachers' perceptions was collected through a 5-point Likert-scale questionnaire and a semi-structured interview. The data was analyzed through a qualitative content analysis, based on Bardin (1977). Results show that there are initial challenges in teaching English to children, such as insecurity and lack of knowledge, but experience can play an important role in the process. Teachers' perceptions regarding their own practices in the classroom show that there is no pattern followed in classes and, despite textbooks being available for primary-school English classes in Florianópolis, teachers still need to create their own activities and materials. The perceptions of their own practices also demonstrated that teachers tend to focus more on ludic activities in the primary grades and increase in difficulty and complexity of the contents over the grades. In addition, results showed a general dissatisfaction among the teachers regarding the weekly workload of English classes and the teacher training provided by the municipal department of Education from Florianópolis. Teachers' perceptions also emphasize the importance of starting to learn a foreign language from a young age and that primary-school students usually show less resistance with the English subject and are more interested in learning when compared to students from the final grades of Elementary School.

Keywords: English teaching; Primary School; Teachers' perceptions.

RESUMO

Apesar da influência da língua inglesa em todo o mundo, como disciplina escolar o inglês só é obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, as disciplinas de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, incluindo o inglês, apresentam o menor percentual de adequação na formação de professores entre todas as disciplinas escolares, de acordo com o censo escolar brasileiro de 2022. Apesar destas limitações e da falta de diretrizes formais para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais, é cada vez mais comum as escolas oferecerem o inglês como disciplina no currículo deste nível. Nas escolas municipais de Florianópolis, o inglês é obrigatório desde o 1º ano do ensino fundamental até os anos finais do ensino fundamental. O objetivo do presente estudo é investigar as percepções dos professores sobre o ensino e a aprendizagem de inglês nas escolas públicas de ensino fundamental de Florianópolis. Os dados relativos às percepções dos professores foram coletados por meio de questionário em escala Likert de 5 pontos e entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo qualitativa, fundamentada em Bardin (1977). Os resultados mostram que existem desafios iniciais no ensino de inglês para crianças, como insegurança e falta de conhecimento, mas a experiência pode desempenhar um papel importante no processo. A percepção dos professores sobre suas próprias práticas em sala de aula mostra que não há um padrão seguido nas aulas e, apesar de haver livros didáticos disponíveis para as aulas de inglês do ensino fundamental em Florianópolis, os professores ainda precisam criar suas próprias atividades e materiais. As percepções sobre suas próprias práticas também demonstraram que os professores tendem a focar mais nas atividades lúdicas nas séries iniciais e aumentam a dificuldade e a complexidade dos conteúdos ao longo das séries. Além disso, os resultados mostraram uma insatisfação geral entre os professores em relação à carga horária semanal de aulas de inglês e à formação docente oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. As percepções dos professores também enfatizam a importância de começar a aprender uma língua estrangeira desde cedo e que os alunos dos anos iniciais costumam apresentar menos resistência com a disciplina de inglês e têm mais interesse em aprender quando comparados aos alunos das séries finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino de inglês; Anos iniciais; Percepções de professores.

LIST OF FIGURES

Figure 1- Agreement percentages: selected items from part A of the questionnaire.....	52
Figure 2- Agreement percentages: part A items divided by high and low experience, part 1..	55
Figure 3- Agreement percentages: part A items divided by high and low experience, part 2..	55
Figure 4 - Frequency percentages: selected items from part B of the questionnaire.....	57
Figure 5 - Frequency percentages: selected items from part B of the questionnaire, divided by high and low experience.....	58
Figure 6 - Frequency percentages for items 1 and 2 of part C.....	59
Figure 7 - Frequency percentages for items 3 and 5 of part C.....	60
Figure 8 - Frequency percentages for items 8 and 9 of part C.....	61
Figure 9 - Frequency percentages for items 7, 10, 11 and 12 of part C.....	62
Figure 10 - Frequency percentages for items 13 and 14 of part C.....	63
Figure 11 - Evaluation percentages: selected items from part D of the questionnaire.....	65
Figure 12 - Evaluation percentages: selected items from part D of the questionnaire, divided by high and low experience.....	66

LIST OF TABLES

Table 1 - Brazilian studies related to English teachers' perceptions.....	35
Table 2 - Participant's demographic characteristics.....	44

LIST OF ABBREVIATIONS AND ACRONYMS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular.

BP - Brazilian Portuguese.

CPH - Critical Period Hypothesis.

EF - Executive Functions.

EFL - English as a Foreign Language.

ELL - English Language Learner.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNA - Política Nacional de Alfabetização.

PNLD - Plano Nacional do Livro e do Material Didático.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .

ZPD - Zone of Proximal Development.

TABLE OF CONTENTS

1	INTRODUCTION.....	13
2	REVIEW OF LITERATURE.....	16
	2.1 A BRIEF HISTORY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL.....	16
	2.2 PUBLIC POLICIES.....	19
	2.3 LITERACY.....	24
	2.4 COGNITIVE ASPECTS.....	27
	2.5 TEACHING PRACTICES.....	31
	2.6 TEACHERS' PERCEPTIONS.....	33
	2.7 BRAZILIAN RESEARCH.....	39
3	METHOD.....	44
	3.1. PARTICIPANTS.....	44
	3.2. INSTRUMENTS.....	46
	3.2.1. Teachers' perception questionnaire.....	46
	3.2.2. Semi-structured interview.....	47
	3.3. PROCEDURES.....	48
	3.4. ETHICAL ASPECTS.....	49
	3.5. DATA PROTECTION.....	49
	3.6. DATA ANALYSIS.....	49
4	RESULTS.....	52
	4.1 QUESTIONNAIRE.....	52
	4.1.1 Part A - Teachers' agreement.....	52
	4.1.2. Part B - Teachers' practices.....	56
	4.1.3 Part C - Teachers' practices by grade.....	59
	4.1.4. Part D - Teachers' evaluation.....	65
	4.1.5 Additional comments.....	67
	4.2 SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS.....	68
	4.2.1. Participants' demographic characteristics.....	69
	4.2.2. Initial challenges in teaching English for children.....	69
	4.2.3. Florianópolis' curricular proposal.....	70
	4.2.4. Didactic material.....	70

	4.2.5. Literacy.....	72
	4.2.6. Teacher training.....	73
	4.2.7. General teachers' perceptions.....	74
5	DISCUSSION.....	76
	5.1 DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS.....	76
	5.2 TEACHING PRACTICES AND LITERACY.....	76
	5.3. TEACHING MATERIALS.....	77
	5.4. TEACHER TRAINING.....	78
	5.5. WORKLOAD OF ENGLISH CLASSES.....	79
6	CONCLUSION.....	81
	REFERENCES.....	83
	APPENDIX 1 - TEACHERS' PERCEPTIONS QUESTIONNAIRE.....	92
	APPENDIX 2 - SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS SCRIPTS.....	102
	APPENDIX 3 - SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS TRANSCRIPTIONS... 	107

1. INTRODUCTION

English is the third language in the world with the most native users. It is also the most spoken language in the world when considering also the non-native speakers (ETHNOLOGUE, 2023). First, the rise of the English language was mainly due to the influence of the British Empire and, later, to the popularity of American culture throughout the world (ETHNOLOGUE, 2023). According to the British Council (2023), the estimate for the future is that the English language will maintain its current status over the next decade, due to the role played by the language in the global economy and education. Due to the spread of English throughout the world, the language today serves as a lingua franca - or global language (MELITZ, 2016).

In Brazil, English is a mandatory subject from the final years of elementary school to high school. According to the Law of Directives and Basis of National Education, LDB¹ (BRASIL, 1996), public and private schools must offer English as a subject in the curriculum from the 6th grade on. The National Common Curricular Base, BNCC² (BRASIL, 2018) further supports this directive, providing curricular guidelines for the final years of elementary school and to high school. According to the BNCC (2018), in the educational context of Brazil, English is considered a lingua franca or a global language, in which the non-native accents are also considered and encouraged.

As figures from the Brazilian school census show, foreign language teaching in Brazil suffers from a shortage of qualified professionals to carry out the work. According to the technical summary of the 2022 Brazilian school census (BRASIL, 2023), foreign language subjects in the primary and final years of elementary school have the worst levels of adequacy of teacher training among all the subjects. In the initial years - or primary school -, only 34.4% of foreign language classes are taught by teachers with adequate training. In the final years, the percentage increases to 43.6%.

Despite the national parameters and low percentages of adequacy in teacher training, the teaching of a foreign language in primary schools has increased considerably in public and private schools over the last years in Brazil (ROCHA, 2009; ROCHA, 2010; PARDO, 2019). Although the offer of English classes in primary school has increased, it is still an optional subject in public schools for the first years of elementary school. This optional character given to English in primary grades restricts a solid implementation of the subject in all schools

¹ LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

² BNCC- Base Nacional Comum Curricular.

(ROCHA, 2009). This can lead to an increased inequality of opportunities for public school students, considering that the inequality of opportunities is already a reality due to the fact that private school students are the most benefited with bilingual education since the first grades (PARDO, 2019).

Considering that teaching English in primary school years is a relatively recent initiative in Brazil, a better comprehension of this scenario is essential. It is important to understand how teachers approach the teaching of English primary school learners and which aspects related to children's learning are considered in class planning. Considering the problems described above, the objective of the present study is to investigate the teachers' perceptions concerning the teaching and learning of English in public primary schools from Florianópolis. The research question that guides the present research is: "What are the perceptions of English teachers in the municipality of Florianópolis regarding teaching and learning English in primary school?" To achieve the objective, the data were collected with 11 participants through an online questionnaire of teachers' perceptions and, after previous analysis of the questionnaire answers, a semi-structured interview was conducted with 5 participants. The semi-structured interviews were carried out online, via google meet, and in person.

It is important to emphasize that in undergraduate language teacher education programs, teaching children in primary grades is not generally a focus, with the priority being given to the 6th grade onwards since this is the level in which English becomes mandatory as a school subject (CIRINO; DENARDI, 2019). The interest in this topic came with my experience as an English teacher in the public primary-school context. This experience made me realize that I needed to improve my skills to teach at this level and that more studies investigating English teaching for children in the Brazilian public school context are necessary.

The 2022 Brazilian school census also showed that the municipal network of schools is the largest responsible for teaching in the initial years, with 69.3% of registered enrollments. The private and state networks also offer classes for the initial years, but in lower percentages, with 18.9% and 11.7% of enrollments, respectively. In public municipal schools from Florianópolis, the focus of the present study, English classes are taught since the first year of primary school, with a workload of 1 hour and 30 minutes per week (FLORIANÓPOLIS, 2016).

The present dissertation is divided into six chapters. Chapter 2 presents the review of literature concerning the Brazilian historical background, public policies, literacy, cognitive

aspects, teaching practices, teachers' perceptions and Brazilian research on primary-school context. In chapter 3, the method is presented, based on a content analysis of questionnaire answers and semi-structured interviews, as well as participants, instruments, procedures, ethical aspects, data protection and data analysis. Chapter 4 introduces the results, regarding participants' demographic characteristics, questionnaire and semi-structured interviews. Chapter 5 concerns the discussion of results and, finally, chapter 6 presents the conclusion, limitations of the study, and suggestions for future research.

2. REVIEW OF LITERATURE

The chapter of review of literature presents the most relevant themes in the area of English teaching in primary school context. The themes explored in the present chapter are: a brief history of language teaching in Brazil, public policies, literacy, cognitive aspects, teaching practices, teachers' perceptions and Brazilian research related to English teaching in primary school.

2.1. A BRIEF HISTORY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL

In the history of Foreign Language teaching in Brazil, English has not always been the most sought-after language in educational contexts. Political and social aspects have influenced the preference for languages throughout the years. The first formal education system was established in Brazil in 1759, during the colonial period, replacing the Jesuit education system then adopted. Latin and Greek were the main foreign languages in the curriculum and they were considered essential for intellectual development and literary studies (MULIK, 2012).

With the inauguration of *Colégio Pedro II* in 1837, and the curriculum reform in 1855, modern languages, such as French, English, German and Italian, also became part of schools' curricula, in addition to the classical languages - Latin and Greek (LEFFA, 1999; MULIK, 2012). In the following years, until the end of the colonial period, the weekly workload for foreign languages was significantly reduced, although the number of languages remained. In 1892, in the republic context, the Fernando Lobo reform continued the reduction of languages in the curriculum. Until the next reform, in 1931, the languages that remained were Latin, French, English and German. French and English were the languages that occupied most of the foreign language curriculum at this point, with a weekly workload of 9 and 8 hours, respectively (LEFFA, 1999).

At the time, in 1931, the predominant approach to language teaching was based on grammatical studies and focused on writing and text translation (LEFFA, 1999; MULIK, 2012; OLIVEIRA, 2015). Grammar was taught explicitly and the main objective was to train students to translate foreign literary works of the time. Language teachers were considered the main authority in class and the interaction between students was not encouraged (OLIVEIRA, 2015). In 1931, an important curriculum reform occurred, giving priority to a method that would oppose the Traditional Approach, the Direct Method.

According to Leffa (1999), the Francisco de Campos reform, in 1931, brought both content and methodological changes, with the first official curricular guidelines for the use of the Direct Method. The emphasis was on the so-called modern languages (French, English, German) and, through the Direct Method, the languages were taught directly with the use of the foreign languages (CHAGAS, 1957; MULIK, 2012). In the Direct Method, students should be able to learn about different cultures around the world, making use of the oral skills, in addition to the writing abilities, without the intervention of the first language (OLIVEIRA, 2015).

Before continuing on the timeline, it is relevant to mention the important historical global events from the beginning of the 20th century that impacted the teaching of foreign languages in Brazil. In 1916, the book *Cours de linguistique générale*, by the linguist Ferdinand de Saussure, was published by his team after his death, and provided the ground for structuralism, the dominant linguistic theory in the beginning of the century (MULIK, 2012).

In the period from the end of the 19th century to the beginning of the 20th, the peak of immigration was also an important historic mark in Brazil. The immigrant colonies were established mainly in the south of the country, with a population coming from Italy, Germany, Ukraine, Japan, Russia and Poland. As the government did not provide school for all the immigrant children, some colonies tried to protect their culture by creating their own schools. In these cases, Portuguese was taught as a foreign language. Also, this historic mark explains why there is a diverse range of bilingual schools in the state of Paraná nowadays (MULIK, 2012).

In 1942, the Capanema reform added Spanish as an obligatory foreign language to the national curriculum. At this stage, the students from the *ginásio* - the equivalent to the current final years of Elementary School - had Latin, French, English and Spanish classes (LEFFA, 1999; MULIK, 2012). Although the Capanema reform was considered controversial because of its nationalist position, it was also seen as the reform that most valued the teaching of foreign languages (LEFFA, 1999). The Direct Method was still predominant at this time (OLIVEIRA, 2015).

In the 1950s, the psychological aspects related to language learning arose with the development of the Audio-Lingual Method, which was developed based on the behaviorist theories developed by Skinner and Pavlov³ (MULIK, 2012). The Second World War was a

³ Skinner and Pavlov were pioneers in behavioral studies regarding classical and operant conditioning, which are learning processes related to the relationship between behavior and environment (AKPAN, 2020).

decisive event for the expansion of the Audio-Oral Method, because the U.S. Army had the urgency to teach foreign languages to their soldiers (MULIK, 2012). With the global relevance the U.S. gained in the after war, the Audio-Oral Method became the predominant language teaching method also in Brazil (OLIVEIRA, 2015). According to this perspective, constant task repetition enables the speaker to learn a second language (MULIK, 2012). Also, in agreement with Oliveira (2015, p. 32,33, my translation),

For the audio-oral methodology, language was considered as a set of habits and its learning was carried out through linguistic automatisms, and, in this case, structural linguistics and behaviorist psychology were fundamental theoretical principles.

The Transformational-Generative Grammar theory, proposed by Chomsky in the end of the 1950s, was already disseminated in the area of linguistics studies in the decade of 1960, reorganizing the theoretical perspectives of language and language acquisition (MULIK, 2012). According to this view, opposed to the behaviorism, language was not only a memorized and repeated system, but also a “dynamic” and “creative” system (MULIK, 2012, p. 19, my translation). Despite that, during the 1970s, the audiolingual method still prevailed in Brazil and was considered the only science-based method of foreign language teaching (ALMEIDA, 2012). The subsequent methods, that encompass the most recent teaching methods, will be presented in section 2.4, *Teaching Practices*.

Moving on to recent history, where the teaching of foreign languages in Brazil had almost the current form, the creation of the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), in 1961, was a turning point. With the LDB, Latin was no longer part of the curriculum, French and Spanish became optional and English became the most important foreign language, because of the global economic interests. Therefore, the workload of foreign languages was drastically reduced again (LEFFA, 1999). The LDB had two other major reforms, one in 1971, and the other in 1996. Since then, the Brazilian educational system was divided into the current nomenclatures - *Ensino Fundamental* (Elementary School) and *Ensino Médio* (High school). Also, with the 1996 LDB reform, the teaching of at least one foreign language became obligatory from the final years of elementary school to the High School (LEFFA, 1999).

The National Curricular Parameters (PCN)⁴ were published in 1998, with the intention of complementing the new LDB at the basic education level. Concerning foreign language teaching, the PCN does not impose a specific methodology, but advocates for the

⁴ PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

socio-interactional approach (LEFFA, 1999; ALMEIDA, 2012). The PCN also suggests a focus on the reading skill, considering that the precarious condition of the educational system would not allow, in most of the cases, for the development of the four skills (speaking, listening, reading, writing) (BRASIL, 1998).

As seen in the present historical context section, different languages and methods predominated in the foreign language curriculum in Brazil throughout time, reflecting the political and social backgrounds of history. English became the preferred language as a result of the U.S. economic influence after the Second World War, and still occupies this position nowadays, with the advance of globalization. The current public policies referring to the teaching of English in Brazil, with focus on the first years of Elementary School, will be discussed further in the next subsection, Public Policies.

2.2. PUBLIC POLICIES

The discussion around scientific methods for language teaching started in the 1950s (SPOLSKY, 2017). Also, developments in applied linguistics came with the need for more studies concerning language teaching methods (SPOLSKY, 2017). Throughout the 1960s, psychology and psycholinguistics became the basis for theories of teaching methods. In the following decades, sociological and political issues also arose in the educational area (SPOLSKY, 2017). Along with this development, also came the need to formulate adequate language policies for educational purposes.

According to Spolsky (2017), There are two ways to interpret the term “language policy”: The area of study of language policies or a document that has the aim of managing certain language(s). Moreover, the author divides language policy in three different stances: practices, beliefs and ideologies, and management. In this context, language education is considered as a way of language management. According to Spolsky (2017, p.10), “Policy and management are a basic part of language education, and educational linguistics provides a compendium of methods to manage language practices and beliefs” (SPOLSKY, 2017, p. 10). In other words, Spolsky claims that language education is an example of language management, considering that language education results in changing student's beliefs and attitudes related to language practices.

In Brazil, the management of public policies related to language teaching is carried out through the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) and the National

Common Curricular Basis (BNCC), which will be discussed further in the following paragraphs.

The Law of Directives and Bases of National Education (LDB), established by the Brazilian government in agreement with the law number 9.394/1996, provides the laws, directions and foundations that guide the national education in Brazil. According to this document, education in schools must be connected to social practices and to the work environment. Article 3 implements the principles for education, such as “equality of conditions to school access and permanence”, “pluralism of ideas and pedagogical concepts”, “consideration of background experience” and “guarantee of the right to education and learning” (BRASIL, 1996, p. 9, my translation).

Concerning the English language, the LDB grants its obligatoriness as a school subject from the 6th grade of elementary school onwards. In high school, English is also obligatory and schools are encouraged to offer other foreign languages as well, with a preference for Spanish. The LDB also allows students from different grades to attend the same class, in cases of necessity.

The National Common Curricular Basis was published in its final version in 2018. It is a normative document that establishes the curricular guidelines for basic education in public and private schools. It is dedicated exclusively to school education, according to the LDB (BRASIL, 2018). The BNCC is divided into three stages of education: early child education, for children from 0 to 5 years old; elementary school, for children from 6 to 14 years old; and high school, for adolescents from 15 to 17 years old. Students start primary school at the age of six years old. The English language curricular guidelines are present in the final years of elementary school (6th to 9th grade) and high school sections of the BNCC document.

The BNCC considers English as a *lingua franca*. In this context, the language belongs to the world and non-native speakers’ English is considered as important as native varieties. Different uses of the language, from varied cultural backgrounds, are “accepted and legitimized” (BRASIL, 2018, p. 241, my translation). According to the document, the perspective of *lingua franca* reflects the social and political functions of English expected for Brazilian society. In the directives of the English subject, the focus of the BNCC is in the orality and the use of the language adapted to the students’ context.

It is important to emphasize that, although the BNCC considers English as *Lingua Franca*, there are criticisms towards this conception. The document follows the idea of *Lingua Franca*, however, suggests a different orientation for the approach of languages according to the students’ grades or learning stage. According to Duboc (2019), there is an epistemological

conflict in this case, as the author asks “how can a document accommodate the creative, hybrid and local uses of English in its status as a Lingua Franca if the document itself organizes, linearly and hierarchically, themes, objects of knowledge and skills, with examples of fixed and stable linguistic content?” (DUBOC, 2019, p. 17).

The BNCC document is based on the principles of equality, diversity and equity (BRASIL, 2018). These principles are relevant when discussing the teaching of English in a globalized world, mostly in a culturally diverse country such as Brazil. As pointed out by Rajagolapan (2013) and Moreno and Tonelli (2017), the fact that English is treated as a product, due to its social status, increases the inequality of access to the language (RAJAGOPALAN, 2013; MORENO; TONELLI, 2017). In addition, since English is not obligatory in primary school, the principles of equality, diversity and equity sound somewhat contradictory, considering the younger students are not having the same opportunity. Taking into account that bilingual private schools are not a reality for everyone in Brazil, students from primary public schools are disadvantaged due to the lack of a consistent implementation of the subject in all schools (PARDO, 2019; ROCHA, 2009; MORENO; TONELLI, 2017).

A fact that has a direct effect on primary school curriculum is the municipalization of education. According to the LDB (1996), article 11, municipalities must prioritize childhood and elementary education. Also, article 12 allows the educational establishments to “develop and implement their own pedagogical proposals” (BRASIL, 1996, p. 14, my translation). Therefore, the offer of English classes in primary school is conditioned to the pedagogical proposal of each municipality.

Despite the national parameters, the teaching of a foreign language in primary schools has increased considerably in public and private schools over the last years. According to data from the Brazilian school census, compiled by the British Council (2021), English classes in primary school have almost doubled in number in Brazil from 2009 to 2020. In 2009, there were 143.111 English classes, and in 2020 there were 244.350, in public and private schools. Also, the data from the census of 2020, compiled by the British Council (2021), show that municipal schools have the biggest number of English classes in Elementary School. Of these classes, 58.3% are from the final years and 30.03% are from the initial years.

Although the offer of English classes in primary school is increasing in Brazil, it is still an optional subject for the first years of public elementary school. This optional character given to English in primary grades restricts a solid implementation of the subject in all schools (ROCHA, 2009; ROCHA, 2010). This fact can deepen the inequality of opportunities for public school students, considering that the inequality of opportunities is already a reality

due to the fact that private school students are the most benefited with bilingual education since the first grades (PARDO, 2019).

The National Plan of Didactic Book and Material (PNLD)⁵ is managed by the Brazilian Ministry of Education. According to article 1 of its 2017 decree, the aim of the PNLD is to provide free didactic materials to all levels of public basic education schools (BRASIL, 2017). The English and Spanish languages were added to PNLD in 2011, encompassing the final years of Elementary School (LAMBERTS; SARMENTO, 2023). Considering that the PNLD is a national plan, it is based on the LDB and BNCC premises, that the teaching of at least one foreign language is obligatory from the 6th grade onwards, only. Therefore, primary-school classes are not addressed by the plan. This has direct implications for the quality of the classes, considering that primary school English teachers, most of the time, need to create their own material. As the offer of English classes in primary-school context is mostly conducted by the municipalities, the distribution of free didactic material depends on each municipality.

The National Curriculum Guidelines for Initial Training of Basic Education Teachers⁶ is also affected by the lack of national parameters for foreign language education in the first years of Elementary School. According to the *Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019*, the BNCC is considered the normative document that guides the practices of teacher training at national level (BRASIL, 2019). As a consequence, teacher training policies do not address English teaching in the early years. According to Galvão and Kawachi-Furlan (2021), the growth of English classes in primary school resulted in an increased demand for qualified professionals in the area. However, the undergraduate courses in English, in most cases, do not provide this training, because the undergraduate curriculums are also based on national guidelines.

The undergraduate courses in English play an important role in changing this scenario. Considering the lack of structure in Brazilian universities to deal with the gap of foreign languages in child education, the need for curricular reforms is urgent. According to Tonelli and Cristovão (2010), the pre-service teachers are aware of the need to focus on child education as well. However, they depend on the public policies to change it. Galvão and Kawachi-Furlan (2021) carried out a study to investigate how Brazilian universities are adapting to this context, and they found that at least ten universities are working to solve this problem, showing that the change has already started, even if slowly.

⁵ Plano Nacional do Livro e do Material Didático

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

In 2015, the Brazilian Chamber of Deputies published a law project, the PL 1.302/2015, that aims at making the teaching of at least one foreign language from the first grade of primary school obligatory. The document justifies the suggestion, by emphasizing the benefits of teaching a foreign language from a young age, taking advantage of a purported critical period for learning a new language, in which children in the age of primary school are inserted. Also, it discusses the benefits of preparing capable citizens to live in a globalized world.

In Florianópolis, the current curricular proposal was published in 2016 (FLORIANÓPOLIS, 2016). The proposal provides curricular foundations for childhood and elementary education, with grades ranging from preschool to 9th grade. The English curricular component is present in section 12.1 of the document, entitled *Linguagens* (languages), subsection 12.1.1, *Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras/Adicionais* (Portuguese language and foreign/additional languages). The subsection provides information about the contextualization of the area, challenges faced by the curricular components, curricular guidelines and objectives for each grade, among others.

The curricular proposal from Florianópolis provides the “approaches to teaching and learning in the nine years of elementary education for foreign/additional languages” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 100, my translation). It is important to emphasize that Florianópolis also provides Spanish language classes in some schools. However, the curricular proposal does not provide details about that, and the suggested approaches for each grade are intended to foreign/additional languages in general.

In first grade, the focus of the curricular proposal is on listening and orality/signing. Also, it is expected that teachers play with the language, approaching rhythm and rhymes in more informal activities. In second grade, the approaches must be the same from first grade, however, with ascending complexity of contents. Students are also expected to recognize alphabetic symbols and basic writing skills. In third grade, the complexity increases as well, and students are expected to interpret alphabetic symbols, start having contact with books and small texts and also reflect on the alphabet. In fourth grade, the approaches suggested by the curricular proposal must expand the experiences in reading and writing, as well as recognize different textual genres. Finally, in fifth grade, the complexity of the experiences with reading and writing also increases, and students are expected to recognize the textual genres in different spheres of life, with a greater focus on the development of orality and writing authorship.

The curricular proposal from Florianópolis follows the national documents in what concerns the “social practices as the foundation of pedagogical actions” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 73, my translation). The section *Linguagens* is based on the Vygotskyan cultural-historical perspective. In the foundations for foreign/additional languages (English and Spanish), the central focus is on social interactions through discourse genres, considering the scope of human activity related to everyday life (FLORIANÓPOLIS, 2016).

As stated in the curricular proposal from Florianópolis (2016), and in accordance with the Vygotskyan cultural-historical perspective, the teaching of reading and writing skills (literacy) must be significant to the life of the students and it must make sense to their realities. “Thus, the act of drawing and playing, among other languaging practices, are important precursors of the learning process of the written language and need to be considered in the first years of Elementary School” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 69, my translation). In this view, the concept of “productive interaction” is important, since it refers to children’s actions within social groups, with a strong presence of culture in these relations (FLORIANÓPOLIS, 2016). In that regard, children gradually understand that they can decenter from their bodies (body scheme) to establish relationships with their surroundings (environment) (FLORIANÓPOLIS, 2016).

2.3. LITERACY

It is important to consider that students from primary-school are going through the process of literacy acquisition in their first language, a fact that requires special attention from teachers. In an EFL (English as a Foreign Language) environment, it is also necessary for the teachers to be aware of the differences between L1 and L2 orthographies in order to make teaching more effective. According to Huo and Wang (2017, p. 1) “Children who learn English as a foreign language (EFL) learn to read English differently from children in English-dominant societies”. A balanced teaching approach must be carried out when teaching young EFL students who are learning to read (ALVES; FINGER; 2023), considering background knowledge, vocabulary, reading and writing strategies (SHIN, 2017).

In Brazil, L1 literacy instruction starts at the age of 6, in the first year of elementary school - or primary school (BRASIL, 2018). As established by the BNCC, the pedagogical approaches must have a focus on literacy development in first and second grades. During the process, students are expected to learn the alphabet, along with reading and writing skills (BRASIL, 2018). More specifically, students must “be able to encode and decode the 90 phonemes of the language (Brazilian Portuguese) into graphemes or letters” (BRASIL, 2018,

p. 89, 90, my translation). In addition, the BNCC emphasizes that literacy is a process that involves phonological awareness and orthographic knowledge development.

The previous National Literacy Policy (PNA)⁷ was established in 2019 by Decree number 9,765 (BRASIL, 2019). According to this policy, literacy in Brazil is required to be based on scientific evidence, particularly on cognitive sciences. The idea, in this case, is not to impose a specific method, but to promote literacy practices that consider the most recent research in the area (BRASIL, 2019). The PNA document defines cognitive sciences as a multidisciplinary field with a focus on the relationship between mind and brain. In this context, it is important to point out that learning to read is not a natural process, since the human brain is not innately ready to read. For this reason, the brain needs to go through an adaptation process and learn to convert images into sounds (DEHAENE, 2009; MORAIS, 2013; FOSCARINI; BUCHWEITZ, 2013).

The aforementioned national literacy plan was revoked by decree N° 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023, which established the National Commitment Literate Child (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada) (BRASIL, 2023). The new literacy plan does not mention the cognitive sciences, and aims at achieving 100% of children literate by the end of the 2nd grade of elementary school, by 2026. This commitment to literacy relies on national, state and municipal efforts.

Due to the process of literacy acquisition in L1, teaching English for primary school students might be a challenging task. The EFL learning context in Brazil is restricted to less time of contact with English if compared to ESL contexts (HUO; WANG, 2017). As reported by Huo and Wang (2017, p. 2), “English as a foreign language learning environment is marked by constrained input of both written and oral English”. According to the authors, this limited context can be harmful for the learning of literacy skills, such as word decoding, by EFL learners. Moreover, English classes in primary school grades might be considered less important when compared to other subjects, as a consequence of the reduced time of classes and also the national parameters in which these grades are not included (CAVALIERI; SANTOS; GIROTO, 2021).

Riches and Genesee (2006) carried out a literature review investigating the effects of L1 oral proficiency on L2 literacy, L2 oral proficiency on L2 literacy and L1 literacy on L2 literacy among English Language Learners (ELLs). Their findings concluded that the oral proficiency in L1 and L2 can support the development of L2 literacy skills. However, the stronger relationship was found between L1 literacy and L2 literacy, because they support

⁷PNA- Política Nacional de Alfabetização.

each other in a bidirectional relationship. According to the authors, “ELLs⁸ with initial L1 literacy experiences, such as emergent and family literacy, as well as those with well-developed L1 literacy experiences, progress more quickly and successfully in L2 literacy development.” (RICHES; GENESEE, 2006, p. 83).

Phonological awareness and orthographic knowledge are important components for literacy development (BRASIL, 2018; RICHES; GENESEE, 2006). Phonological awareness is the ability to consciously manipulate and reflect about the sounds of a language (BUTLER, 2022; RICHES; GENESEE, 2006; GOSWAMI, 2010). In general, phonological awareness in L1 helps the development of phonological awareness in L2 (RICHES; GENESEE, 2006), showing its importance for literacy acquisition in L2. According to Hamada and Koda (2008, p.8) “in exploring L2 phonological decoding and its impacts on word learning, a clear understanding of L1 and L2 orthographies is essential”.

Orthographic knowledge is the ability to recognize speech in written language (APEL, 2011). In other words, “it is knowledge for the correct way to write language” (APEL, 2021, p. 592). English and Brazilian Portuguese, for example, are distinct languages concerning orthographic transparency. The English language is less transparent than languages such as Spanish and Italian⁹ (Goswami, 2010). Thus, English grapheme and phoneme correspondence is less predictable for young children who are learning to read, especially L2 learners (Goswami, 2010). According to Caravolas et al. (2013, p. 1), research indicates that children learn literacy skills faster in more transparent orthographies, however, “there may nevertheless be universal cognitive prerequisites for learning to read in all alphabetic orthographies”.

According to Alves and Finger (2023), bilingual literacy or biliteracy takes place in bilingual schooling contexts, with children that already have their oral skills developed in L1 and then start to receive formal education along with the additional/foreign language: “In other words, bilingual literacy occurs when the child’s contact with the written modality of the language involves all its linguistics repertoire, which goes beyond the mother language” (ALVES; FINGER, 2023, p. 123, my translation). It is important to emphasize that, in Brazil, bilingual teaching is common in elite, private schools. As mentioned before, the reality of public schools is different. In Florianópolis’ public schools, for example, children have only two classes of 45 minutes a week.

⁸ELL - English Language Learner.

⁹ Brazilian Portuguese orthography is also considered more transparent than English (GONÇALVES; SILVEIRA, 2020;).

Linguistic and cognitive processes related to literacy can be transferred from the first to the second language, and there is a general agreement among researchers concerning the coactivation of such abilities in both languages (ALVES; FINGER, 2023). An example of this coactivation can be found in metaphonological skills. The metaphonological skills involve phonological awareness, previously mentioned. Strong evidence shows that these abilities can, indeed, be shared between the two (or more) languages during the literacy process, even in languages with different typologies, such as Japanese and English (ALVES; FINGER, 2023). The authors also point out that this process is beneficial to the development of literacy skills in both languages, because it is a mutual relationship. The next section, *Cognitive Aspects*, will discuss further the issue of metalinguistic awareness, to which the skill of phonological awareness belongs.

2.4. COGNITIVE ASPECTS

Young learners¹⁰ of foreign languages are in a crucial stage of cognitive and linguistic development. The relationship between linguistic and cognitive developmental processes is fundamental in the educational context, because the understanding of these processes can guide the improvement of educational programs and teaching materials (BUTLER, 2022), as well as the creation of adequate policies that will benefit children's cognitive development.

According to Butler (2022), Vygotsky's and Piaget's theories were greatly influential to the area of cognition and language development in young learners. In the 1950s, Piaget's constructivist and stage theories, concerning cognitive development, were pioneer in the area of psychology (BOLTON; HATTIE, 2017). Piaget suggested that cognitive development in children occurs in stages, and "each stage represents a unique set of mental actions that allow children to interact in a different way within the environment" (BUTLER, 2022, p. 31). According to Oogarah-Pratap, Bhoola and Ramma (2020), knowledge, in this perspective, is built by means of four stages, in an orderly or hierarchical way. The stages are: (1) sensorimotor period (from birth to 2 years old); (2) preoperational period (from 2 to 7 years old); (3) the concrete operational period (from 7 to 11 years old); (4) formal operational period (from 11 years old on).

As stated in Oogarah-Pratap, Bhoola and Ramma (2020), in the sensorimotor period, which occurs from birth to 2 years old, babies can recognize themselves and objects and are also able to understand that these objects still exist even when they are not present in the same

¹⁰ The term "young learners" will be used in this section to refer to children from primary school, with ages from 6 to 10 years old.

place as the object (object permanence). In the preoperational period, from 2 to 7 years old, the use of language starts, as well as the realization that objects can be represented through images and words. This phase is also known as the egocentric period, in which children have difficulties understanding perspectives other than their own. In the concrete operational period, from 7 to 11 years old, the development of logical thinking occurs, mainly regarding objects and events. Also, the ability of object classification and order improves. Finally, in the formal operational period, which starts at the age of eleven, the maturing of logical thinking occurs, mainly concerning abstract ideas. Also, hypothetical and ideological aspects of thinking are developed. Through this perspective, children in primary school are between the final stage of the preoperational period and the concrete operational period.

There are, however, criticisms of Piaget's stage theory. According to Lourenço and Machado (1996, p. 143), Piaget's critics argue that the stage theory is “conceptually limited, empirically false, or philosophically and epistemologically untenable”. More specifically, the critics suggest that Piaget “underestimated” young children in regards to their operational competence and also that the evaluations of children’s abilities in Piaget’s theory were highly conservative (LOURENÇO; MACHADO, 1996).

For Vygotsky, culture plays an essential role in the development of children’s cognitive processes and, in this perspective, cognitive and linguistic developmental processes are considered mutual and related (BUTLER, 2022). Considering that different cultures have their specific symbolic system, children can develop and improve memory, attention and problem-solving skills by integrating these symbolic systems to their cognitive processes (BUTLER, 2022).

Vygotsky became known for his sociocultural theory of cognitive development. According to this perspective, social practices are a central factor in determining the development of children’s cognitive skills (BUTLER, 2022; PATHAN et al., 2018). In sociocultural theory, one of the most important concepts is the Zone of Proximal Development (ZPD) (FANI; GHAEMI, 2011). ZPD refers to an interval in children’ learning development that is between the actions that a child is able to perform without any assistance, and the actions that a child is only capable of performing with adult guidance (capable guidance, such as teachers’) (BUTLER, 2022). In this sense, the idea of scaffolding becomes essential in sociocultural theory, because it refers to the capable assistance provided by teachers so children can achieve their cognitive abilities in an autonomous way (PATHAN et al., 2018). Vygotsky’s ideas have long been influential in educational contexts, as perceived in the curricular proposal from Florianópolis (2016). His ideas are also influential in L2 learning

context (FANI; GHAEMI, 2011).

English teaching in primary school became a global trend based on the idea of the Critical Period Hypothesis (CPH), that the sooner the students start to learn a new language, the better (PARDO, 2019; ROCHA, 2009). In general, the CPH argues that the learning of a second language before puberty is more effective, especially in regards to achieving a native-like accent (BUTLER, 2013). However, such assertion is controversial among researchers, because there is no consensus about an ideal critical or sensitive age for learning a new language (BUTLER, 2013). Beyond the discussion of ideal age, there are other factors to be considered, such as the context in which the student is inserted and the time of exposure to the target language (GURSOY, 2011). Other cognitive aspects related to language development must also be considered, such as executive functions and metalinguistic awareness (BUTLER, 2022), which will be addressed further in this section.

The mutual relation between cognition and environment is complex, since it involves different variables such as “individual, cultural, social, and instructional” (BUTLER, 2022, p. 30) aspects that are important to this process. The human brain starts developing in the uterus, however, it is after birth that the interaction with the environment occurs for the maturation of brain circuitry in a direct way (OLIVEIRA; LENT, 2017). According to the new perspective on the development of the human mind, individual and environmental factors interact symbiotically throughout life (OLIVEIRA; LENT, 2017). In the educational context, the role of the environment is crucial. In the area of a foreign/additional language acquisition, the learning context is even more important, considering that not all students have the same opportunities and are inserted in different contexts.

Executive Functions (EF) are also important factors in cognitive development by children. EF are defined as “the set of mental operations that organize and direct the various categorical cognitive domains so that they function in a biologically adaptive manner”. (OLIVEIRA-SOUZA et al., 2013, p. 289, my translation). The brain functions that can be considered within the scope of Executive Functions are inhibitory control, working memory, cognitive flexibility, planning and attention control (BUTLER, 2022). Bialystok (2015) considers only inhibition, working memory, and shifting as executive function elements.

It is argued that bilinguals possess an advantage in Executive Functions if compared to monolingual speakers. Butler (2022) argues that bilingual children, apparently, have higher levels of inhibitory control and cognitive flexibility, considering that they are regularly using and switching languages. According to Bialystok, “bilingualism trains executive function through its constant recruitment for language selection” (BIALYSTOK, 2015, p. 118). Also,

bilingualism influences how the language users focus their attention on the environment or context (BIALYSTOK, 2015).

In an updated review, Yurtsever, Anderson and Grundy (2023) analyzed 147 studies that compare children's performance on executive function tasks. The results of the quantitative analysis corroborate the idea of bilingual advantage, considering that “bilingual children outperform monolinguals on tests of executive functions (e.g., attention, inhibition, working memory, shifting)” (YURTSEVER; ANDERSON; GRUNDY, 2023, p. 1). Nonetheless, the bilingual advantage claim is a subject of debate among researchers. As stated in Butler (2022), some studies concerning the bilingual advantage in executive functions show conflicting results and studies have a greater focus on inhibitory control than the other functions. The conflicting results can, in part, be explained by the simplistic way in which bilinguals are characterized in such studies (WAGNER; BIALYSTOK; GRUNDY, 2022).

Metalinguistic awareness is defined as the capacity to recognize, manipulate and control different and varied linguistic forms (KODA, 2005; ALVES; FINGER, 2023). The concept of phonological awareness, as mentioned in the previous section, is considered a metalinguistic skill, since it requires the thought about the phonological aspects of the language. Metalinguistic awareness can be demonstrated in varied language levels, such as phonological, morphological, syntactic, semantic, lexical and pragmatic-related awareness (KIESEIER et al., 2022).

According to Alves and Finger (2023), there is a debate among researchers about when metalinguistic skills start developing in children. It is argued that the metalinguistic skills only start developing with literacy acquisition, however, Alves and Finger (2023) are in favor of the idea that these skills can start developing before literacy, with the capacity of manipulating syllabic and intra syllabic units. As previously mentioned, the literacy skills acquired in L1 can be transferred to the L2 acquisition process, including metalinguistic skills (ALVES; FINGER, 2023).

Kieseier et al. (2022) carried out a study investigating the impact of metalinguistic awareness in English as a foreign language learning among primary school students. The participants were 200 German 4th graders from public schools. Metalinguistic awareness was evaluated through an interview and metalinguistic control was assessed in phoneme manipulation tasks, as well as letter fluency tasks. Likewise, personal, cognitive, and social covariates were considered. The results of the study show that metalinguistic awareness supports vocabulary development in English. Also, metalinguistic control is beneficial to grammatical abilities of both languages. The authors still add that the approach of

metalinguistic skills in teaching activities can be helpful in foreign language learning.

Anthony et al. (2020) explored the transfer of skills, in cognitive-linguistic levels, between L1 (Spanish) and L2 (English) among preschoolers in bilingual context. More specifically, the study investigated “whether language dominance predicts transfer of skills [...]” among these languages (ANTHONY et al., 2020. p. 924). The results of the study indicate that metalinguistic awareness skills of dominant languages can be transferred to non-dominant language skills, showing that the development and transfer of metalinguistic skills can take place in early bilingual language acquisition.

The aspects related to learning mentioned in this section are highly important for the knowledge of basic education teachers. As provided by the national literacy plan, literacy in Brazil must be based on scientific evidence, with a focus on cognitive sciences (BRASIL, 2019). In the EFL context, teachers should also pay attention to the fact that different languages require different strategies. English is a less transparent language, meaning that relationships between graphemes and phonemes are less explicit. An opaque language, such as English, requires more time to learn to read (DEHAENE, 2009) and, consequently, requires different teaching strategies. Next section will discuss the issue of teaching practices further.

2.5. TEACHING PRACTICES

There are different approaches to teaching English for foreign young learners. It is a common practice among teachers to postpone the approach of reading and writing skills and focus only on oral skills in first grades, because the students are in the process of L1 literacy acquisition (SHIN, 2017). According to Santos (2010), when teaching English for young learners, students should be engaged in activities that develop listening, speaking, reading and writing abilities. Social and affective strategies, in this case, play an important role, since the young students need to grow “confidence and self-esteem, that can be reached through the creation of an encouraging learning environment [...]”(SANTOS, 2010, p. 437).

It is important to emphasize that, commonly, foreign language teachers generally do not receive specific training at university to teach in the primary school level, a consequence of teaching internships in foreign language higher education courses that are based on national parameters, where the English language is present only from the sixth grade onwards (CIRINO; DENARDI, 2019).

As suggested by the PCN, the BNCC, and the curricular proposal from Florianópolis, the teaching of English in Brazilian context should be based on socio-interactional approaches. The socio-interactional area is based on Vygotsky’s socio-cultural theory and,

according to this view, the learning does not occur only on the individual level, but also on the social and the cultural levels (MORENO; TONELLI, 2017). Therefore, the interaction with the context and the culture that surrounds this context are essential (MORENO; TONELLI, 2017).

Considering the students' age of literacy acquisition, the phonics approach became a famous teaching method among English teachers. Phonics instruction is a teaching method that prioritizes the development of phonological skills. As stated by Martínez (2011, p. 28), the objective of phonics instruction is to teach students the alphabetic principle, that is, the consciousness that "there are systematic and predictable relationships between written letters and spoken sounds". Although there is a growth of the phonics method in English-speaking countries, there is still scarce scientific investigation on the efficacy of the phonics approach in EFL contexts (FAROKHBAKHT; NEJADANSARI, 2015; HUO; WANG, 2017; MARTÍNEZ, 2011). However, the available studies have shown that teaching phonics to EFL learners can have positive effects on literacy development.

Martínez (2011) conducted a study to investigate the effectiveness of phonics on the improvement of literacy skills among 85 young EFL learners. The study measured the effects of phonics instruction on reading comprehension, spelling and verb usage on written statements. The results indicate that phonics instruction during the period of one academic year had a positive outcome on reading comprehension and verb usage. With regard to spelling, the results did not show positive effects on the spelling of long vowel words. It is important to emphasize that the students were from a private bilingual school and had experience with English in preschool.

Huo and Wang (2017) carried out a systematic review of studies that investigated the effectiveness of phonological-based instruction - or phonics instruction - among EFL students. The 15 studies were published between the years of 2000 and 2016. Their results showed that the phonics method is effective for EFL primary school students, especially in the improvement of reading skills, "including phonemic awareness and non-word reading" (HUO; WANG, 2017, p. 1). Nonetheless, the authors claim that the results must be cautiously interpreted due to methodological flaws found in the studies. Future study is necessary to determine the effectiveness of phonics approach on word recognition and reading comprehension, since the results showed more positive effects in word decoding (HUO; WANG, 2017).

The communicative approach, although less investigated than the phonics approach in primary-school context, also coincides with the directives provided by the BNCC and also by

the curricular proposal from Florianópolis. In agreement with these documents, the teaching of languages must focus on communicative purposes and different uses of the language applied to the learner context. According to Stakanova and Tolstikhina (2014, p. 458), the interest in the communicative approach arose with the concept of universal education, in which technology is active in educational practices and enables new means of communication. The notion of lingua franca, previously mentioned, plays an important role in this case.

Studies investigating the effectiveness of the communicative approach in younger learners are less common than the ones with adult participants, and it is not evident if communicative approaches intended for adult learners operate in the same way with children (OHASHI, 2015). Thus, attention is necessary to the adaptation of tasks made for adults or adolescents to the context of the young learner (OHASHI, 2015).

Teachers' investigation of the learning benefits students can have from different methods is more relevant than the comparison of methods (HENRIKSSON, 2018). The effectiveness of methods should also be assessed by teachers, so the teaching and learning achievements are more successful (HENRIKSSON, 2018). Distinct methods can serve different learning purposes and environments, so it is important that teachers always seek the balance between the students' needs and the contexts in which they are inserted.

2.6. TEACHERS' PERCEPTIONS

Studies about language learning beliefs or perceptions¹¹ have grown among applied linguistics researchers in the last decades (BARCELOS, 2004), with a main foundation from the cognitive psychology field (GIMENEZ, 1994). The interest of investigating beliefs emerged when the field of applied linguistics changed its perspective of language, shifting from the focus on language as a final product to the process of learning, in which the learner plays a relevant role (BARCELOS, 2004). According to Barcelos (2006), beliefs can be social but also individual, the author defines beliefs as “a manner of thinking, as constructions of reality, a means of seeing and perceiving the world and its phenomena, co-constructed in our experiences resulting from an interactive process of interpretation and (re)signification” (BARCELOS, 2006, p. 2, my translation).

The concept of “teacher cognition” was first mentioned by Riley (1989) and it was used by Borg (2003) as an association to what teachers perceive and recognize about language

¹¹ The concepts of belief, perception and cognition will be considered as synonyms throughout this section.

teaching (BARCELOS, 2006). Likewise, Borg uses the concept to assure that the inference to what teachers “know, think or believe” is not always achievable (BARCELOS, 2006, p. 2), since individual minds are not expressed in the same way. As cited by Barcelos (2006), Barcelos and Kalaja (2003) make a distinction between types of beliefs. According to the authors, beliefs can be “dynamic”; “emergent, socially constructed and contextually situated”; “experiential”; “mediated”; “paradoxical and contradictory”; “related to the action in an indirect and complex way”; and “not so easily distinguished from knowledge” (BARCELOS, 2006, p.3, my translation).

According to Borg (2003), there is a range of terms that can be used to refer to what teachers think or perceive about language teaching or, as cited by Borg (2003, p. 83), “the psychological context of teaching”. In a review of a collection of studies in the area of teacher’s cognition, Borg (2003) found terms such as “teachers’ knowledge”, “teachers’ awareness”, “teachers’ self-perceptions”, “teachers’ beliefs”, “teachers’ conceptions” and “teachers’ perceptions”. The variety of terms, according to the author, can lead to a “definitional confusion” (BORG, 2003, p. 83). In the present study, the term “teachers’ perceptions” is used with the aim of facilitating the understanding of teachers who are not familiar with this area of research. Also, the term was chosen due to the fact that it is widely present in studies of the area.

Henriksson (2018) cited the study conducted by Clark and Peterson (1986), where the teaching practices are divided into two distinct processes: “a) the teacher's (invisible) thought processes and b) the teacher's actions and observable effects of action.” (HENRIKSSON, 2018, p. 13). The processes are interactive, where one influences the other. Also, difficulties faced by teachers in this process can alter or influence the two processes: teacher's thoughts and teacher's actions (HENRIKSSON, 2018). In this sense, the studies on teacher cognitions are fundamental to the development of the teaching practice.

Whyte, Wigham and Younès (2021, p. 1) argue that “teacher beliefs affect choices of methods, representations of learning, and classroom practices”. The authors carried out a quantitative study investigating teacher beliefs and practices in the primary school context of France. The aim of the study was to explore the relationships between teacher beliefs and classroom practices adopted by English teachers. The participants of the study were 254 in-service primary EFL teachers from France and the data was collected through a questionnaire. The results did not show correlation between the ages of the teachers and their beliefs and practices. “However, teachers who offered a wider range of activities in any of the five competences tended to have more in-service training and higher English proficiency”

(WHYTE; WIGHAM; YOUNÈS, 2021, p. 1).

In the Brazilian context, the studies concerning English teachers' perceptions received substantial attention from researchers in the recent decades. However, research about teachers' perceptions, specifically regarding the primary school context, is still scarce. A search concerning the studies on teachers' perceptions in Brazil was carried out in the databases *Portal de Periódicos CAPES* and *Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES*, between the years of 2010 and 2023. The results of the search show that most of the studies in the area refer to pre and in-service teachers training, English for specific purposes, higher education and the use of technology in classes. Few exceptions were found, referring to the teaching of English in primary school. The most relevant studies to the context of the present research will be presented in table 1 and discussed in the next paragraphs.

Table 1 - Brazilian studies related to English teachers' perceptions.

Author(s)/Year	Study type	Title	Objective of the study	Results
Barcelos and Silva (2015)	Article	Crenças e emoções de professores de inglês em serviço.	To investigate how teachers' beliefs and emotions are related.	Results indicate that teachers are mostly "frustrated, discouraged and sad about school and the students" (BARCELOS; SILVA, 2015, p. 16). The teachers' beliefs and emotions also showed that students are uninterested and, according to the authors, this belief can probably inhibit students' development.
Grégis (2016)	Article	Percepções de professores de língua inglesa sobre os usos da tecnologia e da internet na aprendizagem de língua estrangeira.	To investigate English teachers' perceptions regarding the use of technology and the internet in the classroom and in informal	Results show that the teachers consider the new technologies as possibilities to change the way how foreign languages are taught. Also,

			learning contexts.	teachers are willing to learn more about technology, but many still have doubts regarding the use of such technologies.
Barros (2018)	Masters dissertation	A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.	To investigate the perceptions of English teachers from the city of São Paulo concerning the absence of curriculum and policies to the teaching of English in primary school.	Results of the study confirm the need to create an English language curriculum for the literacy cycle. Also, teachers understand the curriculum in different perspectives, mostly relying on “their beliefs and conceptions about English language teaching and the readings and studies they do on their own” (BARROS, 2018, p. 10, my translation).
Amoroginski-Marcos (2020)	Masters dissertation	Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa.	To investigate teachers’ perceptions concerning the use of digital media in English classes.	Results show that the time spent in organizing and using technological tools can be an obstacle. The participants of the study also highlight the lack of knowledge to use technology in class.
Fuerst and Koerner (2021)	Article	Percepções de professores sobre o ensino da língua inglesa em uma cidade de pequeno porte do estado de Santa Catarina.	To investigate English teachers’ perceptions in regard to the teaching of English in a small city of Santa Catarina.	Results indicate the lack of in-service training, obligating teachers to find their own ways to learn. Teachers also highlight the limited time of classes to develop linguistic skills.

Winkler, Bailer and Fistarol (2022)	Article	“Quanto mais contato com a língua inglesa, maior será a aprendizagem”: Percepções de professores de língua inglesa acerca da sua formação e do ensino no Projeto Plures na rede pública municipal de ensino de Blumenau .	To investigate English teachers’ training and their perceptions about pedagogical practices by public school 4th and 5th grade teachers from Blumenau, Santa Catarina.	The authors found that it is necessary to “strengthen initial and continuing training to work with children in the English language, as well as the concept of English as a lingua franca as opposed to teaching it as a foreign language” (WINKLER, BAILER AND FISTAROL, 2022, p. 1, my translation).
Ribeiro and Senefonte (2023)	Article	Crenças na formação inicial de professores de Língua Inglesa.	To explore the beliefs of undergraduate students of English (pre-service teachers) about the teaching and learning of English.	Results show that most of the participants present a low level of knowledge about linguistic aspects of English. Overall, “the results showed issues of (in)sufficiency, availability and limitation related to linguistic and theoretical-methodological levels, resources and identity issues” (RIBEIRO; SENE FONTE, 2023, p. 1, my translation).

Barcelos and Silva (2015) aimed at exploring in-service teachers beliefs and emotions, concerning their view about their practices of English teaching. Also, the study aims at investigating how beliefs and emotions are related. The participants of the study were 11 English teachers from a municipal school in the interior of Minas Gerais. The data of the study was collected through questionnaires and interviews. The results indicate that teachers are mostly “frustrated, discouraged and sad about school and the students” (BARCELOS; SILVA, 2015, p. 16). The teachers' beliefs and emotions also showed that students are

uninterested and, according to the authors, this belief can probably inhibit students' development.

Grégis (2016) conducted a study investigating English teachers' perceptions regarding the use of technology and the internet in the classroom and in informal learning contexts. The data was collected through online questionnaires and interviews. The participants were English teachers of children and adults and most of them were from Rio Grande do Sul. Some teachers from other states also participated in the study. The results show that the teachers consider the new technologies as possibilities to change the way how foreign languages are taught. Also, teachers are willing to learn more about technology, but many still have doubts regarding the use of such technologies. Amoroginski-Marcos (2020) conducted her masters' dissertation also concerning the use of technology in English classes and her results show that the time spent in organizing and using technological tools can be an obstacle. The participants of the study also highlight the lack of knowledge to use technology in class.

In the study approaching the primary school context, Barros (2018) conducted her masters' dissertation investigating the perceptions of English teachers from the city of São Paulo concerning the absence of curriculum and policies to the teaching of English in primary school, more specifically, in the literacy cycle. The instruments of data collection were a questionnaire and a semi-structured interview. The results of the study confirm the need to create an English language curriculum for the literacy cycle. Also, teachers understand the curriculum in different perspectives, mostly relying on "their beliefs and conceptions about English language teaching and the readings and studies they do on their own" (BARROS, 2018, p. 10, my translation).

Fuerst and Koerner (2021) explored teachers' perceptions in regard to the teaching of English in a small city of Santa Catarina, concerning teacher training, working conditions and pedagogical resources. The data was collected using questionnaires and interviews as instruments with 13 participants. The analysis of results indicate the lack of in-service training, obligating teachers to find their own ways to learn. Teachers also highlight the limited time of classes to develop linguistic skills.

Winkler, Bailer and Fistarol (2022) examined English teachers' training and their perceptions about pedagogical practices by public school 4th and 5th grade teachers from Blumenau, Santa Catarina. Through the analysis of answers of questionnaires and interviews, the authors found that it is necessary to "strengthen initial and continuing training to work with children in the English language, as well as the concept of English as a lingua franca as opposed to teaching it as a foreign language" (WINKLER, BAILER AND FISTAROL, 2022,

p. 1, my translation).

Ribeiro and Senefonte (2023) carried out research with the objective of exploring the beliefs of undergraduate students of English (pre-service teachers) about the teaching and learning of English. The context of the study is the State University of Paraná, and the data was collected through an online questionnaire. The results show that most of the participants present a low level of knowledge about linguistic aspects of English. Overall, “the results showed issues of (in)sufficiency, availability and limitation related to linguistic and theoretical-methodological levels, resources and identity issues” (RIBEIRO; SENE FONTE, 2023, p. 1, my translation). More studies concerning the teaching of English in primary school in Brazil will be explored further in the next section.

2.7. BRAZILIAN RESEARCH

As the offer of English classes in primary school increases in Brazil, the research on this area has also been growing in the country. It is known that private bilingual schools account for the most of this growth of English classes in primary schools of Brazil, but public schools are also increasingly inserting English in their curricula. The municipalities are, in great part, responsible for providing such classes in public schools (BRASIL, 1996; BRITISH COUNCIL, 2021). This section will show an overview of the research carried out in this area, in the Brazilian context, over the last five years. First, the studies from a psycholinguistic orientation are presented, and then the studies with a social perspective are discussed.

From a psycholinguistics perspective, Mazon et al. (2018) aimed at investigating the influence of bilingualism on lexical access, more precisely, on the speed and accuracy of lexical access among students from primary school. The languages involved in the study are Brazilian Portuguese (L1) and English (L2) and the context of the study are private schools, one bilingual and the other monolingual. The 83 participants were divided into bilingual and monolingual groups. The children were evaluated in a rapid naming test of objects. The results indicate that exposure to English did not influence the speed or accuracy of naming in Brazilian Portuguese, among the bilingual group. Also, “school progression positively influenced the groups of bilingual and monolingual children” (MAZON et al., 2018, p. 1).

Finger, Brentano and Ruschel (2019), carried out a study that compared the levels of syntactic complexity in written activities in Brazilian Portuguese (BP) and English, by Brazilian 2nd graders from a private bilingual school in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The study involved the concept of T-Unit, which refers to “a main clause plus all subordinate clauses and non-clause structures that can be part of it. In other words, a T-Unit is formed by a

main clause and the subordinate clauses that are dependent on it” (FINGER; BRENTANO; RUSCHEL, 2019, p. 194, my translation). The syntactic complexity of the written activities was, then, based on the counting of T-Units found in the texts produced both in BP and in English. The students scored higher T-Units in the texts produced in BP. The results also indicate that, as children progress in writing strategies in BP, they also acquire more ease to write in English.

In the area of learning difficulties, Rocha et al. (2022) aimed at investigating the performance in phonological processing and reading among three students with learning difficulty from a bilingual school (BP-English) in Natal, Rio Grande do Norte, attending the 2nd and 3rd grades. The first participant presents difficulties related to letter exchange in writing and uppercase and lowercase letter recognition. The second child demonstrates syllabic reading and writing difficulties. The third presents difficulties in reading comprehension and hyposegmentation of words in writing, as well as reduced attention. In the assessment, the protocols “*CONFIAS, Memória de Trabalho Fonológica, TENA, RAN e Protocolo de Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos*” were applied (ROCHA et al., 2022, p.2). The results exceeded the expectations regarding the children’s performance in phonological processing, in oral reading fluency and reading comprehension. The authors also highlight that the results can provide a better understanding both in educational and clinical contexts, since the studies in these areas are limited in Brazil.

From a social perspective, Agra and Ifa (2018) investigated, in a case study, the impacts of including English in a primary school class from Alagoas, Maceió. The study was carried out in a public school, in a peripheral region of the city. The theoretical foundation of the study was based on Bakhtin and Volochinov’s ideas, considering language as a social phenomenon. The study also considered the perspective of multiliteracies, in which multiple perspectives and cultures are present in the process of literacy development. The conclusions of the study showed positive outcomes, since the students were able to broaden their views of different cultures around the world, with an interpretation beyond the dominant prospect of English.

Scaglione, Araújo and Giroto (2019) carried out a literature review of studies about the inclusion of English in primary schools, published between the years of 1996 and 2018. The authors support the idea that English learning must be democratized and not limited to the elite. The analysis of the studies concluded that the teaching of English in Brazil is, indeed, a privilege of the elite since the 1800s, when this kind of education was first present in public policies. Also, the results point out the need for improvement in the implementation of

English classes in public schools, with more investments from the government in education and teacher training.

In an exploratory and descriptive analysis, Moura, Franca and Ferreira (2020), investigated the pedagogical practices of 1st grade teachers from a private bilingual school from Recife, Pernambuco, with the objective of understanding its effects on the acquisition process of both languages, with focus on reading and writing skills. The authors collected the data through class observations, class activities, and documentation of teachers behavior and expectations, and also interviews with the teachers. The analyses of the study showed the lack of teachers' expertise regarding bilingual education. Again, a consequence of the "lack of consensus and legislation for bilingual education that makes schools adopt different models" (MOURA; FRANCA; FERREIRA, 2020, p. 18, my translation).

Costa (2020) aimed at proposing the improvement of critical literacy practices in teaching English as a foreign language to children. The study was conducted in a municipal school from Rio de Janeiro, RJ, with students from 5th grade. The author applied activities to the students with the objective of problematizing the students' social practices, as required by the municipal department of education from Rio de Janeiro. Costa concluded that it is possible to engage students through critical thinking since primary school, by familiarizing educational practices to the context of children, making sense of their realities.

The training of English teachers to teach in the early years of elementary school has also been an object of study among Brazilian researchers. Cirino and Denardi (2019) emphasize the gap in language teachers' education concerning the teaching in primary school, since the undergraduate courses only approach the teaching in the final grades of elementary school. The authors' objective is to analyze the curricula of two Portuguese-English language courses of federal institutions from Paraná. The issue investigated in the curricula is whether the Portuguese-English language courses are effectively contributing to classroom practices in primary school. The results, as expected, showed that there is no training to teach in primary school. "It is clear that there is a gap between the initial training of the English teachers and their area of action within the current educational context that needs teachers who work with children" (CIRINO; DENARDI, 2019, p. 221, my translation).

With similar findings, Vilkevicius and Albani (2020) investigated primary school English teachers' perspectives on their initial training and whether their undergraduate courses prepared them for such practice. Results demonstrate, as well, that teachers' training programs do not prepare them, and that a reformulation of these courses is necessary. Lima and Kawachi-Furlan (2021) carried out a review of literature of studies published between

2010 and 2016, with focus on pre-service and in-service English teachers training for children. Only three studies with such focus were found, showing the need for development of research in this area.

In his doctoral thesis, Pardo (2018) carried out an autoethnographic¹² study with the objective of examining whether literacy theories are adaptable to the teaching of English for primary school children. The context of the study is a public municipal school, in the peripheral region of Osasco, São Paulo. The study is based mainly on the theoretical foundations of Bakhtin, concerning the plurilingual approach to English teaching. Pardo aimed at analyzing a pedagogical-educational proposal, which was produced by the author himself and applied in the school where he works. “The focus of observation and analysis was the development of critical thinking, with regard to students, as well as strategies for teaching English and the performance of the teacher-researcher in this proposal” (PARDO, 2018, p. 13, my translation). The conclusions of the study indicate that there is a pedagogical outdatedness in the area of English teaching in primary school. Also, the practices analyzed are not reflected in current curricular guidelines. The author also reiterates that, in order to improve pedagogical-educational proposals, it is essential to consider the context of the students.

Erlo (2021) developed her master’s dissertation concerning the challenges involved in teaching materials creation and adaptation, during the Covid-19 pandemic, for children in the age of literacy acquisition. The study occurred in a private school in the interior of the state of São Paulo, where the author worked for the last twelve years. The method of the study consisted of qualitative analysis, with theoretical, analytical and descriptive characters. More specifically, the research intended to describe the English teaching context for children in literacy age, “focusing on aspects of planning, implementation and evaluation of activities developed during the Covid-19 pandemic considering the subjects, situations and the needs observed and interpreted by the teacher-researcher” (ERLO, 2021, p. 47, my translation). The results found that, within the context, the class materials (printed) are in accordance with the “principles of integration, autonomy, independence and access to culture” (ERLO, 2021, p. 6, my translation). Also, in order to adapt the teaching material to the pandemic context, the process of English teaching and learning was structured with grounds in activities that support collaborative exchanges and cooperation. According to the author, this process was important to the involvement of families in the exchanges, fostering the development of students in English during the pandemic period.

¹² “Method that transits between ethnography and autobiography, through observations and self-observations” (PARDO, 2018, p. 13, my translation).

The Master's dissertation by Caggiano (2021) focuses on the inclusion of different modalities of languages in English language teaching in elementary school, more specifically, the study investigates the effect of music in English learning by children. The objective of the research is to explore which teaching strategies are being carried out in public schools, in regards to teaching English through music, with students between eleven and fourteen years old. It is a qualitative study, taking place in two state public schools from Curitiba, Paraná. The data was collected through group discussions with teachers and students. The results show that music contributes to English language learning. Also, "the research found that teachers have encouraged English with music within the school context (formal) and informal (beyond the school walls), relating it to the content, in a playful way and encouraging students in their autonomy" (CAGGIANO, 2021, p. 10, my translation).

Finally, Pietzak's Master's dissertation (2023) explores the teaching for deaf children in the context of a bilingual school. The method of the study consists of a bibliographic and documental review. The aim of the study was to analyze the official documents and academic literature concerning the teaching of deaf children in primary-school, in a bilingual schooling context, and also in terms of the inclusion of deaf students within this context. The author argues that, despite bilingual education being a positive proposal in deaf children education, the results of the analysis showed that "the problem then lies in the way it presents itself in the contexts addressed" (PIETZAK, 2023, p. 11,12, my translation). Also, the analysis showed that deaf education in Brazil is, indeed, a plural scenario, with many actors involved in a process that is still in development in the country.

Together, the studies analyzed in this section show that the research in the area of English teaching in primary school in Brazil is still in development. The results, in general, indicate that this teaching area needs improvement in Brazil, with more investments from the government, and public policies that democratize the teaching of English for all children, regardless of their economic status. The contexts of the studies also demonstrate that research in public school context has received more interest by researchers, a positive aspect to the area. In addition, most of the studies found in this field of research have a qualitative nature. Future research with quantitative or mixed methods (which is the case of the present research project) can contribute to the development of the field of research in Brazil.

3. METHOD

The objective of the present study is to investigate teachers' perceptions concerning the teaching and learning of English in primary public schools in Florianópolis. Specifically, the research question that guided this study is: "What are the perceptions of English teachers in the municipality of Florianópolis regarding teaching and learning English in primary school?"

In this section, the participants, instruments, procedures, ethical aspects, data protection and data analysis will be presented.

3.1. PARTICIPANTS

In total, 11 English teachers from primary schools in Florianópolis participated in the study. From the 11 participants, 5 teachers also answered the semi-structured interview. Female participants were the majority, with a percentage of 72,7%. Participants' age ranged from 31 to 55 years old ($M = 42.9$, $SD = 8.8$). Table 2 also provides the participants' characteristics related to academic degree, native language, experience in general and experience in primary school, proficiency in English and training in primary school teaching during and after their academic degree.

Table 2 - Participant's characteristics

Demographic characteristics	Frequency (n = 11)	Percentage (%)
Gender		
Female	8	72,7
Male	3	27,3
Age group (years)		
31-40	5	45,4
41-50	2	18,1
51-60	4	36,3
Academic education		
Licenciatura	2	18,2
Especialização	3	27,3
Mestrado	5	45,5
Doutorado	1	9,1

Native Language		
Brazilian Portuguese	11	100
Experience (years)		
1-5	2	18,1
6-10	3	27,2
11-15	3	27,2
16-20	-	-
20+	3	27,2
Experience in primary school (years)		
1-5	5	45,4
6-10	3	27,2
11-15	2	18,1
16-20	1	9,09
20+	-	-
Self-reported proficiency in English		
Basic	-	-
Intermediate	2	18,2
Advanced	9	81,8
Training in primary school teaching (during acad. degree)		
Yes	2	18,2
No	9	81,8
Training in primary school teaching (after acad. degree)		
Yes	1	9,1
No	10	90,9

Regarding the academic degree, the majority of the participants concluded post-graduate degrees - specialization (27,3%), masters (45,5%) and doctorate (9,1%). In the undergraduate degree (licenciatura), only two participants (18,2%) chose/selected this option. Most participants reported having an advanced proficiency in English (81, 8%). No participant considered their proficiency in English as basic.

All the participants are native speakers of Brazilian Portuguese. Regarding the general experience, 54,4% of the teachers have more than 10 years of experience and 45,3% have less than 10 years. In the experience with focus on primary school, 72,6% have less than 10 years of experience and 27,19% have more than 10 years. When comparing the results for general and primary school experience, the participants reported to have less experience teaching in primary school context. Regarding the teacher training with focus on primary school, during and after graduation, the great majority of participants reported not having received training.

3.2. INSTRUMENTS

The instruments of the study are the teachers' perceptions questionnaire and the semi-structured interview, as subsequently described.

3.2.1. Teachers' perceptions questionnaire

According to Dornyei (2007), a questionnaire can provide three kinds of data: factual, behavioral and attitudinal. The factual questions are used to collect demographic data; behavioral questions provide more personal data concerning actions and habits, for example, while attitudinal questions are "used to find out what people think, covering attitudes, opinions, beliefs, interests, and values" (DORNYEI, 2007, p. 102). The questionnaire used in the present study will focus on these three kinds of data, considering the objectives of the present study.

The questionnaire was divided into different sections, with the first section relating to demographic factors such as age, gender and education. The second section, related to teachers' perceptions, was divided into subsections, so that the different Likert-scales of answers could be adapted to each type of question. The subsections have questions related to public policies, pedagogical planning, literacy, cognitive factors and pedagogical practices. The instrument was based on questionnaires from studies conducted by Whyte; Wigham; Younes (2022), in the area EFL primary school teachers' beliefs ; Lightbown; Spada (2006), from the book "How languages are learned"; Fuchs; Kahn-Horwitz; Tami Katzir (2019), in the area of teachers' perceptions about classroom practices; Al-Nouh; Abdul-Kareem; Taqi (2014), in the area of EFL teachers' perceptions; Utami et al. (2019), in the area of teachers' perceptions; and Whipple (2012), in the area of differentiated instruction.

For the development of the questionnaire, some items were adopted directly from previous questionnaires, as specified in the questionnaire references in Appendix 1. The rest of the questionnaire was created based on the objectives of this research. It is worth

mentioning that some of the references cited also served as inspiration for organizational aspects, or as inspiration for the division of sections and Likert scales. The piloting of the questionnaire was carried out with two participants, and no changes were necessary for the final version.

The questionnaire is in a 5-point Likert scale format, with each part containing different descriptors for the scale. Part A scale refers to the agreement of participants to the statements in the items (strongly disagree = 1, disagree = 2, neutral = 3, agree = 4, strongly agree = 5). Also, the 29 items of part A are related to public policies, class planning, literacy and cognitive factors. The scales of part B are based on the frequency with which the teachers carry out the actions proposed in each item (never = 1, rarely = 2, sometimes = 3, usually = 4, always = 5). Thus, the 31 items of part B deal with pedagogical practices.

Part C is an exception to the likert-scale format, because some items of part B are repeated, and the answers refer to the grade (grades 1st to 5th) in which the teachers carry out the same actions. In this part, participants were able to choose more than one option, considering that most of them have taught more than one primary school grade. For part C, 16 items from part B were chosen.

The scales of part D are related to the evaluation of each statement of the items presented in this section, such as school infrastructure, didactic material, etc (poor = 1, fair = 2, good = 3, very good = 4, excellent = 5). At the end of the questionnaire, there is also an optional space for additional comments. In total, the questionnaire has 84 items, excluding the demographic questions at the beginning of the questionnaire.

3.2.2. Semi-structured interview

According to Cohen (2007, p. 97), “semi-structured qualitative interviews for individuals and groups gather data on the more intangible aspects of the school’s culture, e.g. values, assumptions, beliefs, wishes, problems”. In agreement with Brinkmann (2014, p. 437), the semi-structured interviews “are probably also the most widespread form of interviews in the human and social sciences and are sometimes the only format given attention to in textbooks on qualitative research“. The author still argues that “compared to structured interviews, semi-structured interviews can make better use of the knowledge-producing potentials of dialogues by allowing much more leeway for following up on whatever angles are deemed important by the interviewee[...]” (BRINKMANN, 2014, p. 437).

The semi-structured type of interview was adopted in order to confirm certain issues raised in the questionnaire. Also, the semi-structured type of interview is more flexible, giving

the interviewee the opportunity to develop the discussion when necessary, “in an exploratory manner” (DORNYEI, 2007, p. 136). Nevertheless, it was necessary to create a script with questions and topics that could instigate/elicit an in-depth discussion on certain subjects. As the intention of the present study was to record the audio of the interviews, participants needed to agree with the recording in the TCLE.

3.3. PROCEDURES

After approval by the UFSC Human Research Ethics Committee, the participants were recruited through direct contact with the municipal educational units and contact with the coordinator of foreign languages in Florianópolis. The coordinator shared the invitation with the English language teachers during the training provided monthly by the education department of Florianópolis. Some teachers agreed to share their emails in a list that was sent to me by the coordinator. I then sent the invitation for these teachers through the institutional emails provided in the list.

Before the application of the questionnaire, participants were required to read and agree with the *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), which was made available online through *Google Forms*. The first stage of data collection was carried out through the online questionnaire, also on the *Google Forms* platform, aimed at English teachers from primary schools in Florianópolis. The questionnaire¹³ was written in Brazilian Portuguese, to ensure that language was not an obstacle in understanding the questions and response scales. In total, 11 participants answered the online questionnaire. The data collection with the questionnaire started in October of 2023. Due to the difficulty in finding enough participants, the deadline for data collection had to be extended until December.

After prior analysis of the data collected through the questionnaire, 5 participants were selected to participate in the interview. Then, an invitation for the interview was sent via email for the 5 participants, who agreed to participate. Next, I made a script for the interview with each participant. The interviews, the second stage of data collection, were carried out in person in some cases, and online in others. In addition, the interviews were audio-recorded and transcribed. All the stages concerning the interviews was made by me, since the construction of the scripts, until the transcription of the interviews,

The initial project of the present research also intended to investigate the practices carried out by teachers, through the analysis of lesson plans and other materials used in the

¹³ <https://forms.gle/T8iG4KSX4A8c18759>

classroom. Participants were asked to voluntarily send the plans and activities, in the third stage of data collection, but a very small number of participants responded to the request, making it impossible to consider the data collected in this stage. As a consequence, the objectives needed to be reformulated. Since the overall number of participants in the questionnaire was also rather small (11 participants), the method applied to the data analysis also needed to be reformulated. The section of data analysis will discuss this issue further.

3.4. ETHICAL ASPECTS

According to the national resolution number 510 from April 7th, 2016, provided by the National Health Council (CNS- Conselho Nacional de Saúde), studies that include human participants are required to be submitted to the ethics review board for approval before the data collection phase of the research. In accordance with this premise, after receiving consent from the Municipal Department of Education of Florianópolis, this project of the present research was sent to the Ethics Committee for Research with Human Beings at UFSC and the data collection stage only began after approval. It is important to point out again that, before data collection started, the participants read the *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), and agreed with the terms, by indicating in the TCLE that they agreed to participate in the research.

3.5. DATA PROTECTION

This research uses audio recording of interviews with participants who voluntarily accepted to respond to the interview, granting authorization for the recording with the indication of agreement specified in the TCLE form. We guaranteed that the audios would be stored securely and protected with a password. The researchers involved in the research were the only ones with access to the files. Also, the names of the participants are not published. All participants received an identification code to protect their identities.

3.6. DATA ANALYSIS

As previously mentioned, due to the reduced number of participants (11), the data analysis needed to be reformulated. In the original project, data analysis would be carried out through exploratory factor analysis of perceptions and practices in order to determine which significant variables stand out. However, considering the limited number of participants, the data collected in the questionnaire and in the interviews were analyzed in part quantitatively,

through descriptive statistics, and qualitatively, through content analysis. As cited by Winkler, Bailer and Fistarol (2022), according to Silva and Menezes (2000, p. 20, my translation),

Qualitative research considers that there is a dynamic relationship between the real world and the subject, that is, an inseparable link between the objective world and the subject's subjectivity that cannot be translated into numbers. The interpretation of phenomena and the attribution of meanings are basic in the qualitative process. It does not require the use of statistical methods and techniques. The natural environment is the direct source for data collection and the researcher is the key instrument. The process and its meaning are the main focus of the approach.

Also, according to Cavalcante et al. (2014), “the qualitative approach applies to the study of history, relationships, representations, beliefs, perceptions and opinions, as the product of the interpretations that human beings make of how they live, build their artifacts and themselves, feel and think” (Cavalcante et al., 2014, p.14, apud TURATO et al, 2008, my translation).

Regarding content analysis, Bardin (1977, p.38, my translation) argues that “content analysis appears as a set of communications analysis techniques, which uses systematic and objective description procedures of the content of the messages. But this is not enough to define the specificity of content analysis”. Furthermore, Bardin argues that:

Content analysis can be an analysis of meanings (example: thematic analysis), although it can also be an analysis of signifiers (lexical analysis, analysis of procedures). On the other hand, descriptive treatment constitutes a first part of the procedure, but is not exclusive to content analysis (BARDIN, 1977, p. 34).

In the study conducted by Barros (2018), the author adopted the steps for data analysis suggested by Bardin (1977), and the same is adopted in the present research. The steps are: (1) Pre-analysis; (2) Exploration of the material; and (3) Treatment of results, inference and interpretation. Next, the actions conducted in each step are presented.

1. Pre-analysis - After the questionnaire and interview data were collected, a previous analysis was conducted in order to identify the possible themes and main findings.
2. Exploration of the material - At this stage, I explored in detail the answers to the questionnaires and interviews, with the aim of grouping the main results found into different themes.
3. Treatment of results, inference and interpretation - In the third stage, the themes found in the previous stage were explored and then the themes that could be corroborated by the responses from the interviews and questionnaire were prioritized. The results, then,

are based on the interpretation and inferences made from the main findings among the selected themes.

4. RESULTS

This chapter presents the results of the questionnaires and the semi-structured interviews. Section 4.1 provides the questionnaire results, divided according to the parts of the questionnaire. Additionally, section 4.2 presents the semi-structured interview results. The data analysis was carried out through qualitative thematic analysis, as mentioned in the method chapter.

4.1. Questionnaire

The teachers' perceptions questionnaire was administered in Brazilian Portuguese, however, the results will be reported in English. As previously mentioned, the questionnaire is divided into 5 parts: part A, part B, part C, part D. At the end of the questionnaire, there is also an optional space for additional comments. The answers of the additional comments will also be contemplated, considering that some participants raised relevant points for discussion in their responses. Therefore, the subsequent sections of the present chapter will be divided according to the parts of the questionnaire.

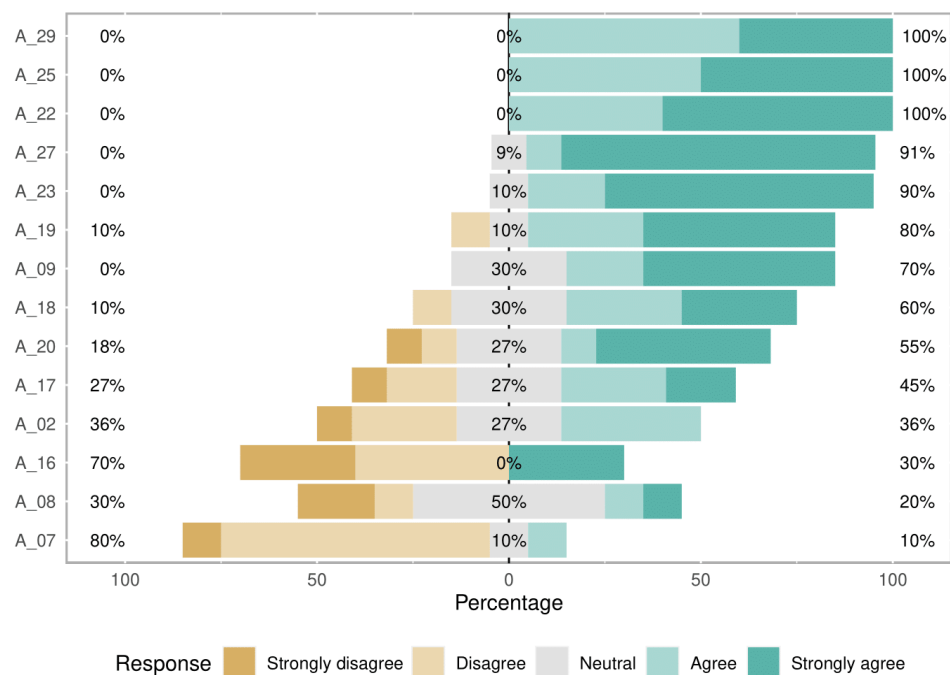
The most relevant topics found in the answers will be presented in these sections, as well as the analyses of the answers based on participants' amount of experience. Teachers with less than 10 years of experience will form the group "low experience" and the teachers with more than 10 years of experience will be part of the group "high experience". The most relevant topics of the questionnaire were chosen based also on the main topics from the interview, in the sense that some findings from the interviews can support or complement results from the questionnaire.

4.1.1 Part A - Teachers' agreement

In part A, 11 items of the questionnaire were selected. Figure 1 shows the bar graph for each item. The notes referring to the statements of the items are also shown.

Figure 1- Agreement percentages: selected items from part A of the questionnaire¹⁴

¹⁴ A_2 - "Florianópolis' curricular proposal reflects the needs of students in primary school"; A_7, "I have enough time for lesson planning"; A_8, "I have teaching materials available for primary school, provided by the municipality of Florianópolis"; A_9, "I produce the materials used in the classroom"; A_16, "Primary school students must first be literate in Brazilian Portuguese before they are able to learn reading and writing skills in English"; A_17, "Literacy in English benefits the development of literacy in Brazilian Portuguese"; A_18, "It is important to explicitly apply activities to develop phonological awareness in English"; A_20, "Primary school English teachers should be trained to teach literacy in L2"; A_22, "Languages are learned mainly through interaction"; A_23, "Motivation is an important indicator of success in acquiring a second language"; A_25, "Attentional control is an important indicator of success in acquiring a second language"; A_27, "The earlier the



Concerning public policies, most of the teachers reported to be aware of the curricular guidelines for English teaching proposed by the municipality of Florianópolis. Most of them also agree that the BNCC should include English language curricular guidelines for primary school. The relevant result of the items related to public policies, shown in Figure 1, is statement A_2, “Florianópolis' curricular proposal reflects the needs of students in primary school”, in which the percentages for agreement and disagreement are exactly the same (36%). Also, 27% of participants felt “neutral” about this statement.

Concerning lesson planning, items A_7, A_8 and A_9 were selected as highlight answers. In item A_7, “I have enough time for lesson planning”, 80% of participants disagreed, showing that most of the teachers do not have enough time to prepare their classes, probably due to the high number of classes they teach and the high number of students per class. In item A_8, “I have teaching materials available for primary school, provided by the municipality of Florianópolis”, the answers of the questionnaire were not clear, because the percentages for agreement and disagreement were close and also because the “neutral” response percentage is high (50%). The intention of highlighting this item was to confirm the answers in the interview, in an attempt to understand whether the municipal education department provides teaching material for English classes in primary school or not. Therefore,

foreign/additional language is introduced into school curricula, the greater the chance of successful learning”; A_29, “The sociocultural context plays a fundamental role in learning foreign/additional languages”.

this issue will be addressed further in section 4.3, *Semi-structured interviews*. Item A_9, “I produce the materials used in the classroom”, shows that most of the teachers (70%) create their own materials.

The topic with the most selected items is literacy, with 5 statements ranging from A_16 to A_20. In item A_16, “Primary school students must first be literate in Brazilian Portuguese before they are able to learn reading and writing skills in English”, 70% of the teachers disagreed and no participant responded neutral. The answers in statement A_17, “Literacy in English benefits the development of literacy in Brazilian Portuguese”, are more divided. 45% of participants agreed, 27% disagreed and 27% remained neutral. Item A_18, “It is important to explicitly apply activities to develop phonological awareness in English”, shows that 60% of the teachers agreed, 10% disagreed and 30% responded neutral. In statement A_19, “Phonics instruction, along with other approaches, is important for developing skills related to English literacy”, most of the teachers agreed (80%). Finally, in the item A_20, “Primary school English teachers should be trained to teach literacy in L2”, the answers were also more divided. 55% of the teachers agreed, 18% disagreed and 27% responded neutral.

Together, the items related to *literacy* suggest that most of the teachers agree with the benefits of L2 literacy development, nonetheless, there was a tendency to the answer neutral, indicating that this is a topic that still causes doubts or insecurity to respond, with exception to the item A_16, in which no participant responded neutral. The subsequent analysis of the present section, referring to the results of part A based on experience, will attempt to understand the answers of this topic further. The results of the interviews also address this theme.

Items A_22, A_23, A_25, A_27 and A_29 were emphasized in the statements related to cognitive factors. In item A_22, “Languages are learned mainly through interaction”, 100% agreed with the statement. The answers of item A_23, “Motivation is an important indicator of success in acquiring a second language”. 90% of the teachers agreed and 10% responded neutral. All the participants (100%) also agreed with item A_25, “Attentional control is an important indicator of success in acquiring a second language”.

In the answers of the item A_27, “The earlier the foreign/additional language is introduced into school curricula, the greater the chance of successful learning”, 91% of teachers agreed, indicating that their perception is in favor of starting to learn a foreign/additional language from a young age. The answers of item A_29, “The sociocultural context plays a fundamental role in learning foreign/additional languages”, shows 100% of

agreement among the teachers. In the items referring to cognitive factors in the questionnaire, there was an option after each statement for participants to report if they were not familiar with the terms presented. The item that participants reported the most not to be familiar with was A_25, concerning attentional control, with a total of 3 participants. In the other items within this theme, no participant reported not being familiar with them.

Figures 2 and 3 show the charts of the same items addressed in this section, divided by experience. As previously mentioned, teachers with less than 10 years of experience form the group “low experience” while the teachers with more than 10 years of experience are part of the group “high experience”. The graphs are divided into two figures so results are easier to visualize.

Figure 2- Agreement percentages: part A items divided by high and low experience, part 1

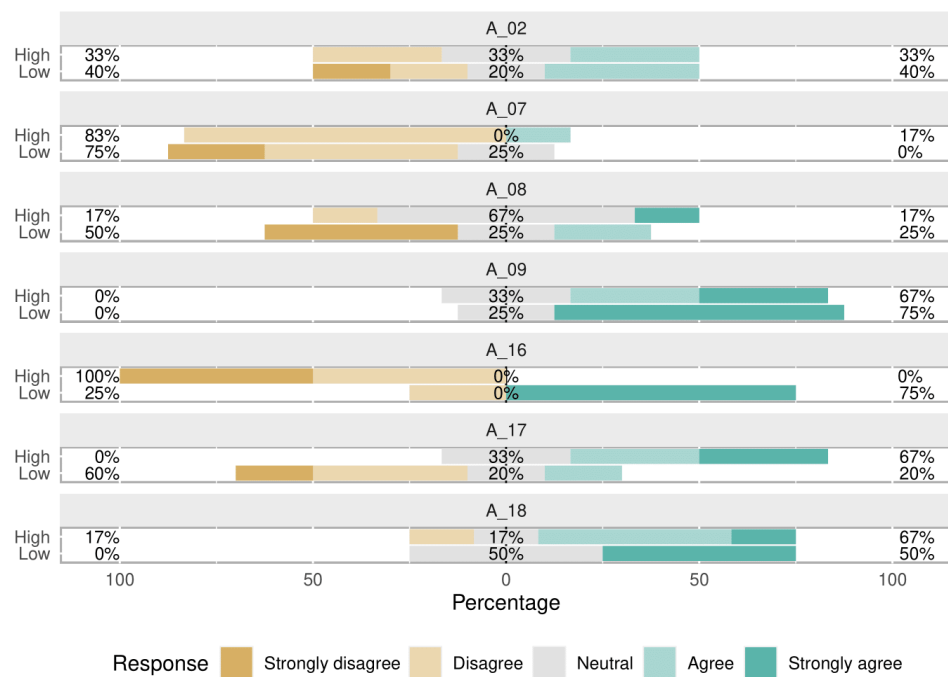
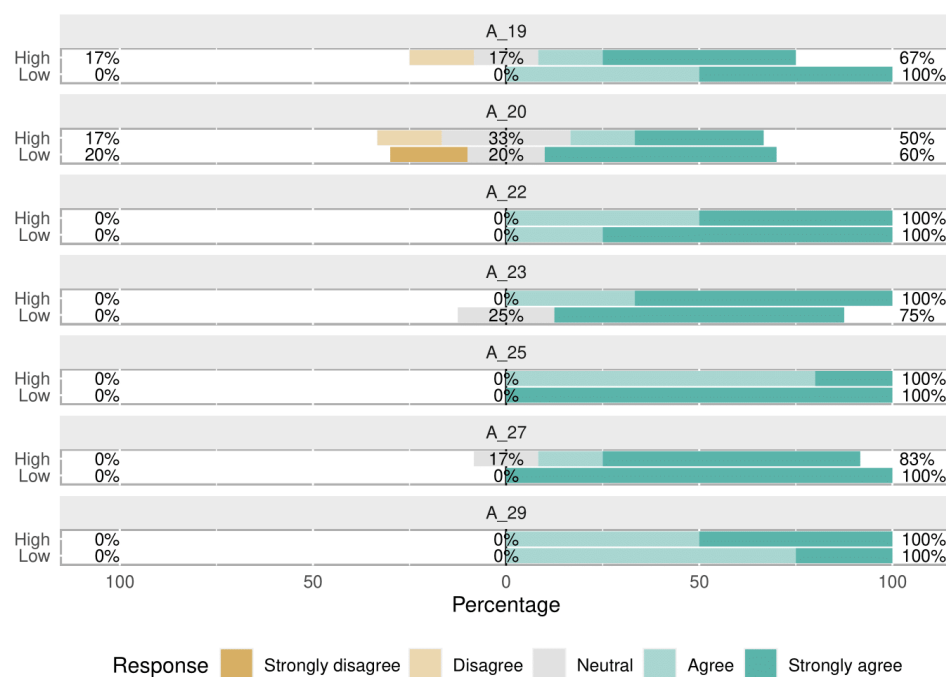


Figure 3- Agreement percentages: part A items divided by high and low experience, part 2



As seen in figures 2 and 3, the most divergent answers between the high and low experience groups are seen in items A_16 and A_17, related to literacy. Item A_16 (“Primary school students must first be literate in Brazilian Portuguese before they are able to learn reading and writing skills in English”) indicates that 100% of teachers from the high experience group disagrees with the statement. On the other hand, 75% of the low experience group agrees with the statement. Item A_17, shows that the high experience group of teachers agrees with the statement (67%), while the low proficiency group disagrees (60%).

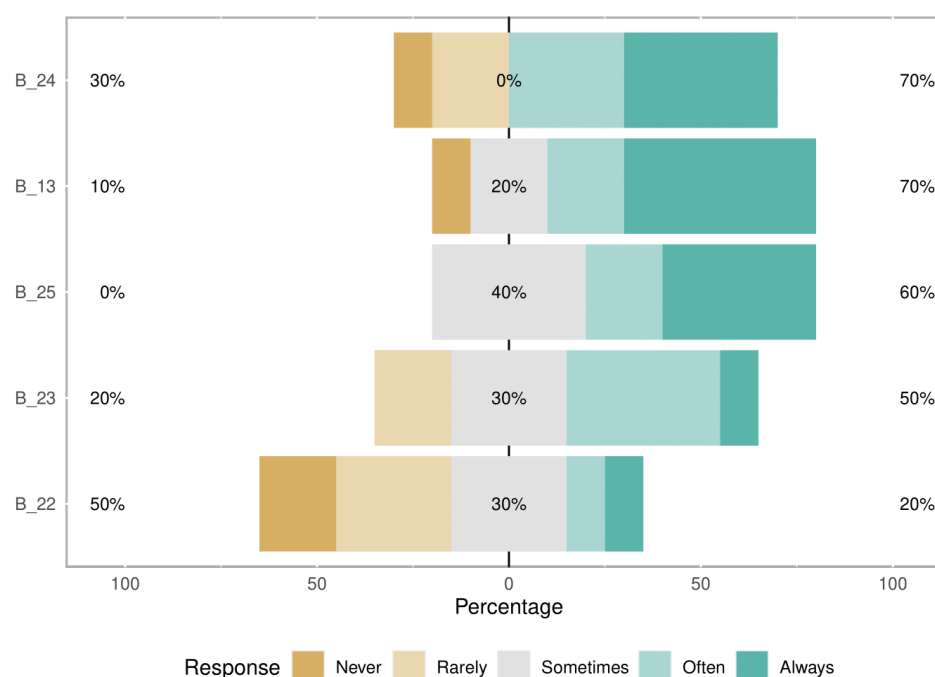
In item A_18 (“Phonics instruction, along with other approaches, is important for developing skills related to English literacy”), 50% of the low experience group responded neutral. However, this analysis did not identify a tendency for the low-experience group to respond neutral. In the remaining items of part A, the difference between the groups was not significant, showing that experience had little impact on these responses.

In general, the results found in part A indicate the need for further investigation regarding the necessary time for class planning, didactic materials availability and the divided opinions and donuts around the theme of literacy. Also, the differences among high and low experience groups show that experience might influence teachers’ perceptions and practices regarding literacy.

4.1.2. Part B - Teachers’ practices

In general, the results of part B had a wide variation in responses, indicating that participants do not follow a pattern in their pedagogical practices. In this part, 5 items were selected to be analyzed. This choice occurred because, since this part showed a large divergence in the answers, it was preferable to focus on the items that showed more consensus among the participants, and explore the practices further in part C. As previously mentioned, in part C, some items of part B are repeated, and the answers refer to the grade in which the teachers carry out the same actions (grade 1 to 5). The items that stood out in part B are shown in Figure 4.

Figure 4 - Frequency percentages: selected items from part B of the questionnaire¹⁵



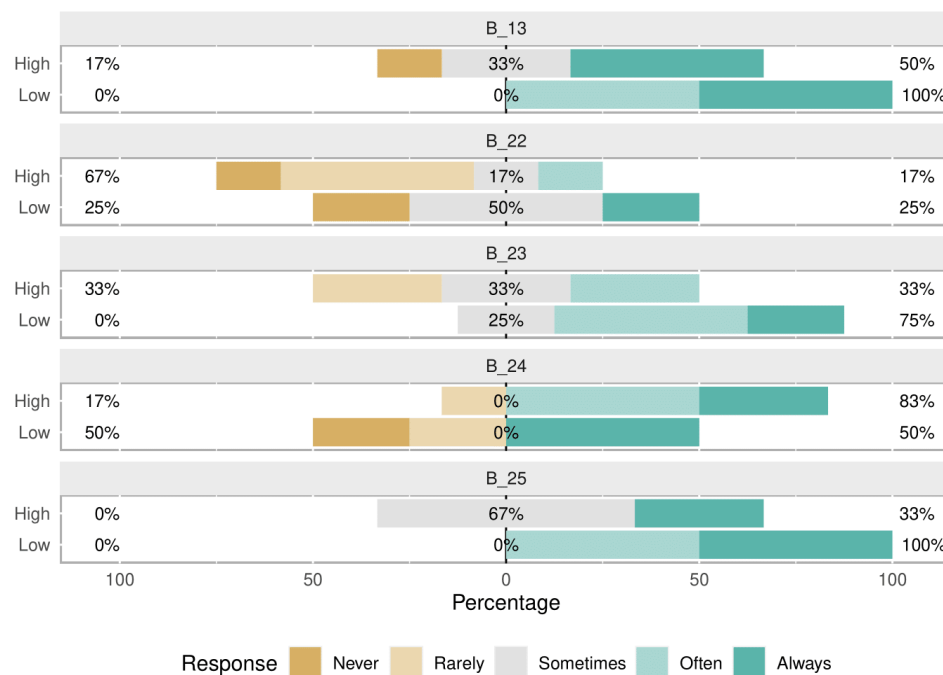
Most of the selected items in part B indicate a high frequency from teachers, with exception to item B_22. The wide variation in responses can be exemplified by item B_13, “You apply parts of different methods”, in which 70% of the teachers responded often or always, against 10% of teachers that responded rarely or never, suggesting that most of the teachers do not follow specific methods or approaches. In item B_23, “You explicitly teach the orthographic differences between Brazilian Portuguese and English”, 50% of the teachers responded often or always, 20% responded rarely and 30% responded sometimes.

¹⁵ B_13 - “You apply parts of different methods”; B_22 - “You explicitly teach the relationships between graphemes and phonemes in the English language” B_23 - “You explicitly teach the orthographic differences between Brazilian Portuguese and English”; B_24 - “You teach through the textbook”; B_25 - “You teach through your own teaching material (created by you)”.

In item B_24, “You teach through the textbook”, 70% of participants responded often or always and 30 % responded never or rarely. In this item, no participant responded sometimes. Item B_25, “You teach through your own teaching material (created by you)”, shows that 60% of the teachers often or always carry out this practice and 40% responded sometimes. Together, the results of item B_24 and B_25 may suggest that even when teachers use a textbook, they also create their own materials.

In item B_22, “You explicitly teach the relationships between graphemes and phonemes in the English language”, 50% of the teachers responded rarely or never, 30% sometimes and 20% often or always. The subsequent analysis with the groups divided by experience will discuss this issue further.

Figure 5 - Frequency percentages: selected items from part B of the questionnaire, divided by high and low experience



In the analysis by experience, item B_13 (“You apply parts of different methods”) and B_25 (“You teach through your own teaching material (created by you)”) show the most revealing/interesting results. In item B_13, 100% of low experience teachers responded often or always, against 50% of the high experience teachers. In item B_25, 100% of low experience participants responded often or always. On the other hand, 33% of high experience participants responded always.

Likewise, a high percentage of participants responding sometimes, regardless of high or low experience in most of the cases. The only item with no middle answer is B_24 (“You

teach through the textbook”). Also, participants with low experience did not answer in the middle of the scale for items B_13 and B_25. In these cases, participants with high experience had a high percentage of middle-scale answers, 33% in item B_13 and 67% in item B_25. This tendency to answer in the middle might indicate that the topic of pedagogical practices leads to divergent opinions. Also, the results may suggest that it is necessary to deepen this issue in future research to understand the motivation of the neutral and divergent responses.

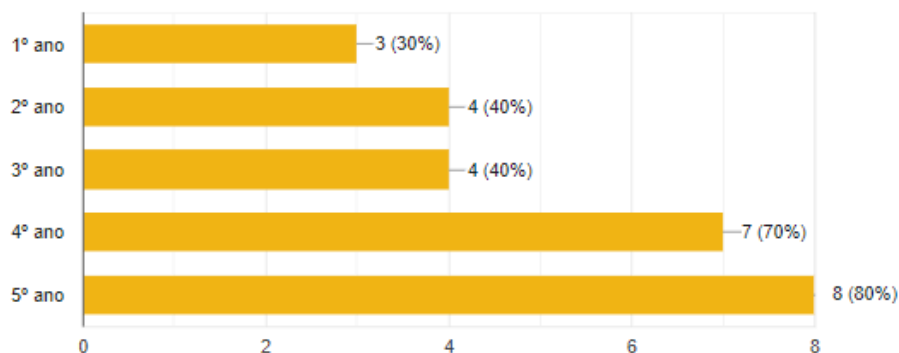
In summary, the results of part B demonstrate a variation in responses, possibly suggesting that teachers do not follow a pattern in their teaching practices in primary school context. For that reason, only 5 items of the questionnaire were selected, with most consideration to the items with more consensus among participants. In the analysis by experience, it was noticed a higher divergence in items B_13 and B_25. Furthermore, the tendency for neutral answers point out the need for future investigation regarding the reason for such answers.

4.1.3 Part C - Teachers’ practices by grade

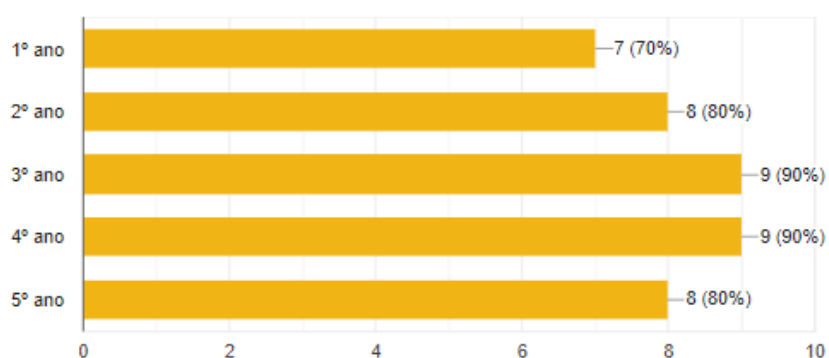
In part C, the pedagogical practices can be seen in more detail, since the scale of answers is different and the practices in each grade are specified. The practices will be divided into different themes, including: the four skills (speaking, listening, reading and writing); language of instruction; ludic activities; and literacy. It is important to emphasize that, in this section, not all the 11 participants responded and the number of respondents varies between the items, as noticed in the subsequent figures.

Figure 6 - Frequency percentages for items 1 and 2 of part C.

1. Inclui atividades de conversação.



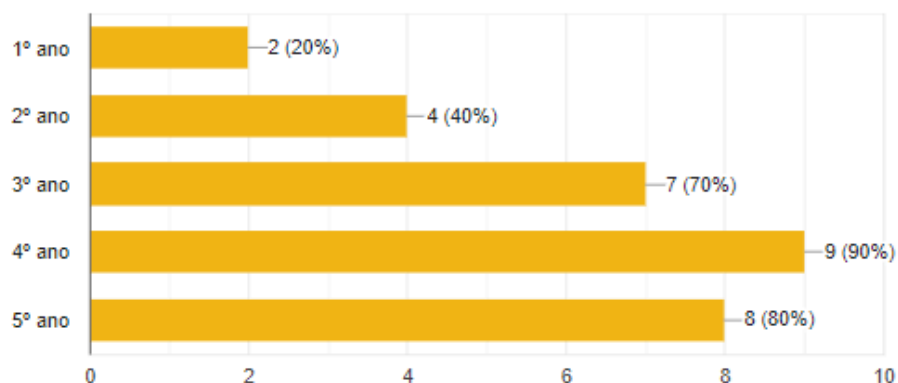
2. Inclui atividades de escuta.



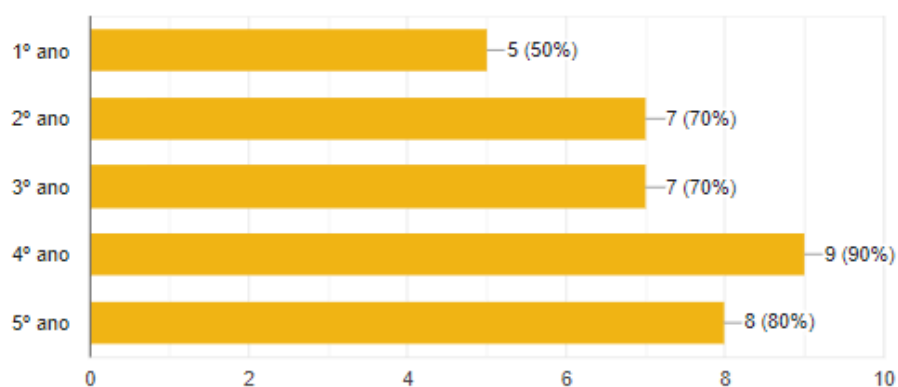
Concerning the four skills, figure 6 presents items 1 and 2, “You include conversation activities” and “You include listening activities”, respectively. In the items of this theme, teachers tend to address these skills less in the initial years, and focus more on playful activities, as can be seen in the next figures, in the theme “ludic activities”. For conversation activities, only 3 teachers reported to carry them out in first grade, contrasting with 8 teachers in fifth grade. The listening activities, according to the participants, are carried out more frequently in first grades, with a similar percentage in first and fifth grades. In reading and writing activities, the tendency in item number 1 is repeated, as seen in figure 7.

Figure 7 - Frequency percentages for items 3 and 5 of part C.

3. Inclui atividades de leitura.



5. Inclui atividades de escrita.

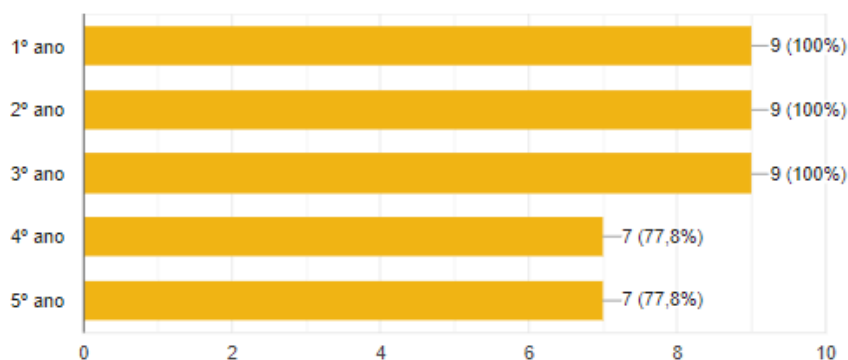


In item 3, “You include reading activities”, only two participants responded they carry them out in first grade and 8 participants reported to use them in the fifth grade, showing growth as the grades increase. Item 4, “You include writing activities” the growth is less pronounced, but still present. Together, the results of this theme may suggest that the four skills are approached differently in first grades when compared to the final grades of primary school. Also, it seems that the approach used for listening skills is more balanced over the five grades.

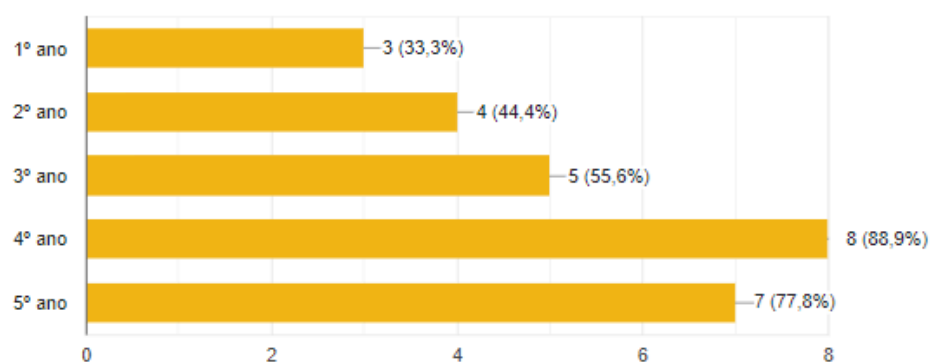
The results of the items that integrate the next theme, language of instruction, are shown in figure 8.

Figure 8 - Frequency percentages for items 8 and 9 of part C.

8. Utiliza a língua portuguesa como língua de instrução.



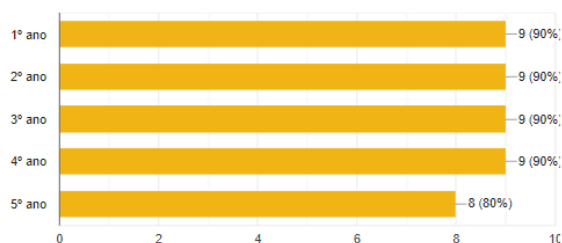
9. Utiliza a língua inglesa como língua de instrução.



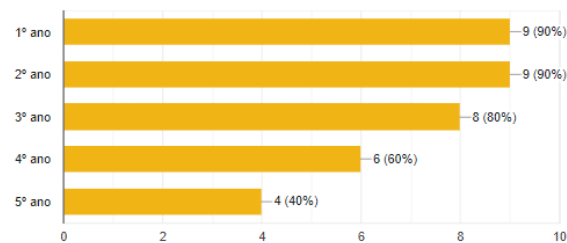
When asked which language of instruction the teachers use in their classes, the results of item 8, “You use Brazilian Portuguese as language of instruction”, show that, in first grades, teachers tend to use Brazilian Portuguese as the main language of instruction. In fourth and fifth grades, the percentage of the use of Brazilian Portuguese is lower. In item 9, “You use English as language of instruction” the same tendency is seen, as the percentage of use of English is lower in the first grades of primary school.

Figure 9 - Frequency percentages for items 7, 10, 11 and 12 of part C.

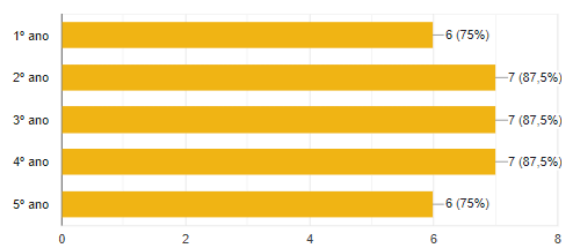
7. Utiliza diferentes meios tecnológicos.



10. Ensina através de música.



11. Ensina através de rimas e poemas.



12. Ensina através de jogos educacionais.

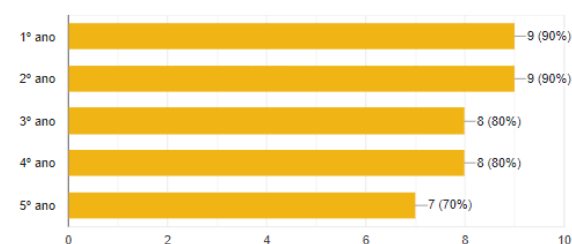
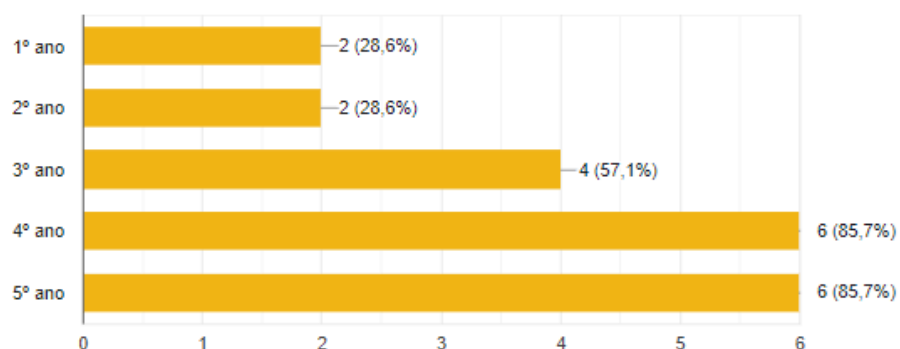


Figure 9 shows the four items that integrate the theme of ludic activities. In item 7, “You use different technological tools”, shows that the great majority of teachers report to use such tools, regardless of the grade. The results of item 10, “You teach through music”, indicate that this practice is carried out with more frequency in the initial grades, considering that the percentage decreases over the grades. In item 11, “You teach through rhymes and poems”, it is possible to notice that the percentages are more distributed between the grades. In this case, the first and fifth grades have a slightly smaller percentage. In item 12, “You teach through educational games”, the tendency of the percentages to decrease over the grades is also present. In first and second grades, 9 teachers reported to carry out the practice of educational games. By the fifth grade, 7 teachers acknowledged to carry out the same practice. In summary, the results of this theme suggest that the use of technology is recurrent among teachers, and the approach of more ludic practices tend to be more present in the initial grades, since the frequency tends to decrease in the final grades of primary school.

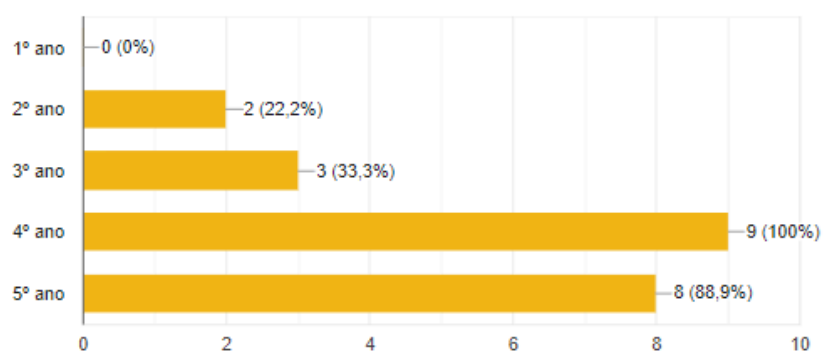
The items of the final theme of this part, literacy, are shown in the figure 10.

Figure 10 - Frequency percentages for items 13 and 14 of part C.

13. Ensina explicitamente as relações entre grafemas e fonemas da língua inglesa.



14. Ensina explicitamente as diferenças ortográficas entre a língua portuguesa e a língua inglesa.



Following the same pattern of part C, the items related to literacy seem to be approached more frequently in the final years of primary school. In item 13, “You explicitly teach the relationships between graphemes and phonemes in the English language”, only 2 teachers reported to carry out the practice in first and second grades. As previously mentioned, the percentages increase in the final years. In item 14, “You explicitly teach the orthographic differences between Brazilian Portuguese and English”, the same pattern is noticed, since no participant reported to approach orthographic differences in first grade. In second grade, 2 teachers acknowledged they use the practice. In third grade, 3 teachers and, in fourth and fifth grades, 9 and 8 teachers respectively. Considering the results of both items, it may indicate that, as students progress through the grades, the complexity of approaches increases as well.

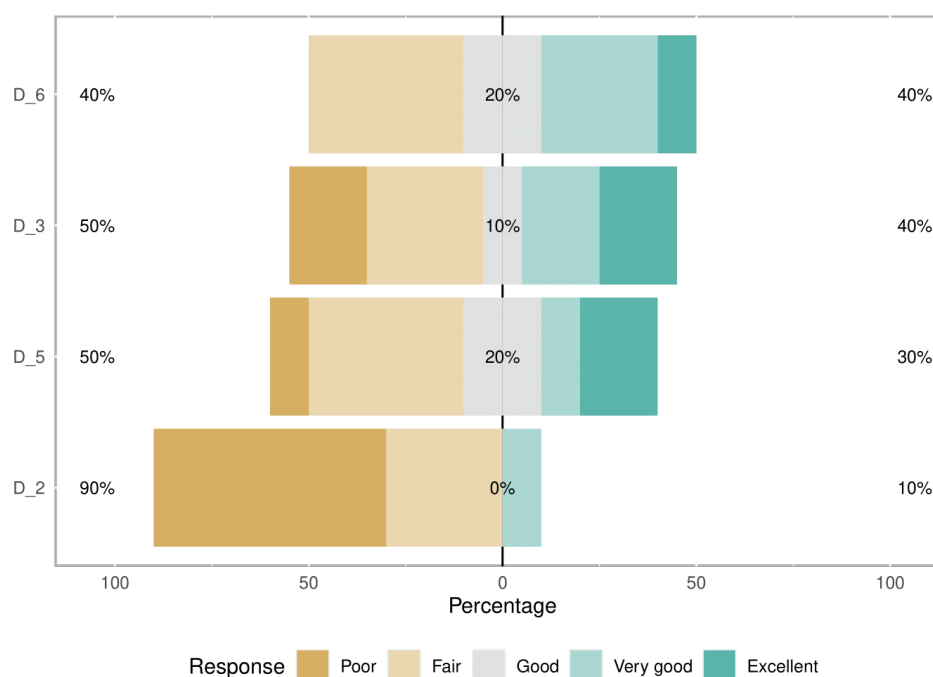
In general, the results of part C show variations in the approaches carried out by grade. In relation to the four skills, teachers tend to carry out more in the final grades and focus more on ludic activities in the first grades. Regarding the language of instruction, Brazilian

Portuguese is used more in the first grades, and the usage of English increases over the grades. Concerning literacy, the explicit approach tends to be more carried out in the final grades (of primary school), suggesting that the complexity of activities increases over the five grades.

4.1.4. Part D - Teachers' evaluation

In part D of the questionnaire, participants had to evaluate the statements regarding the weekly workload of English classes, the training provided monthly by the municipal department of Education, didactic material available for primary school, and school infrastructure. The scales of part D are: poor = 1, fair = 2, good = 3, very good = 4, excellent = 5. Figure 11 presents the bar graphs for each item selected.

Figure 11 - Evaluation percentages: selected items from part D of the questionnaire¹⁶



As seen in Figure 11, most of the items have divergent answers, with exception to item D_2, “English class time per week (1h 30 min.)”, which 90% of the teachers evaluated as poor or fair. Teachers' dissatisfaction with the weekly class workload will also be addressed in

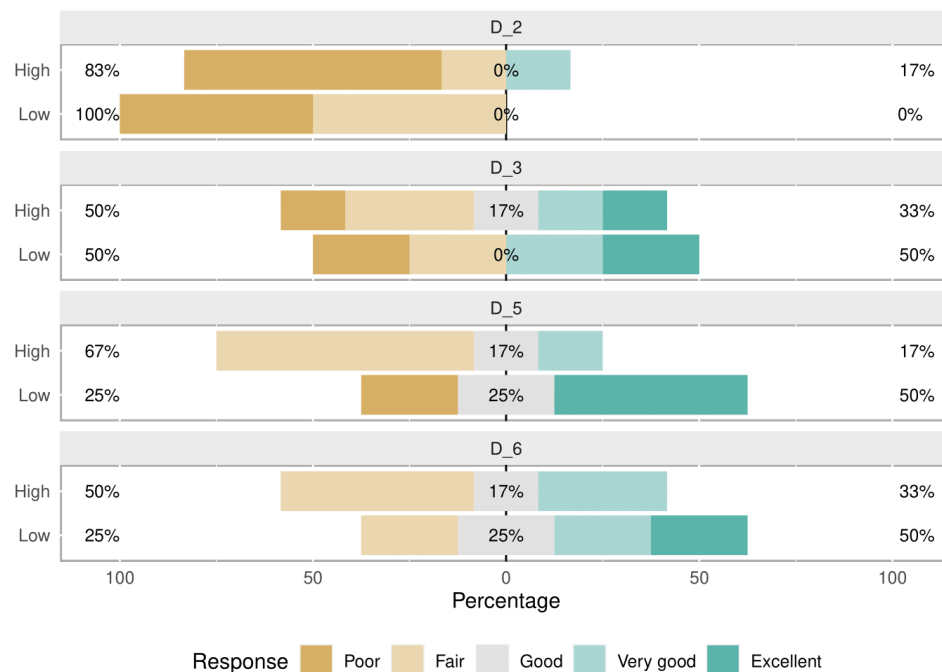
¹⁶ D_2 - “English class time per week (1h 30 min.)”; D_3 - “Monthly training in the English area provided by the municipal department of Education”; D_5 - “Didactic material available for primary school”; D_6 - “School infrastructure”.

the additional comments and interviews sections. In item D_3, “Monthly training in the English area provided by the municipal department of Education”, 50% of the teachers evaluated the item as poor or fair, 10% evaluated as good, and 40% responded very good or excellent. The topic of teacher training is also emphasized in the additional comments and interviews.

The answers for item D_5, “Didactic material available for primary school”, show that 50% of teachers evaluated materials as poor or fair, 20% evaluated them as good, and 30% evaluated them as very good or excellent. In consonance with the previous items, the theme of didactic material will be explored further in the interviews. In item D_6, “School infrastructure”, the answers were divided. 40% of participants evaluated as poor or fair, and 40% evaluated as very good or excellent, the other 20% responded good. This fact may suggest that not all schools have the same structure to provide good English classes, which requires different types of technology and other materials.

Figure 12 presents the analysis of the answers in part D divided by participants’ level of experience.

Figure 12 - Evaluation percentages: selected items from part D of the questionnaire, divided by high and low experience.



In the item evaluation section, participants with high and low experience tended to have more similar responses. Items D_2, D_5 and D_6 showed more differing answers among the groups, with emphasis to the item D_5 (“Didactic material available for primary school”),

in which 67% of participants with more experience evaluated as poor or fair, and 50% of low experience teachers responded very good or excellent.

In general, the results of part D indicate a dissatisfaction with the weekly workload of English classes, divergent answers regarding teacher training, differences in school infrastructure, and a divided opinion concerning didactic material, possibly explained by experience differences. As previously mentioned, the main topics raised in this section will be discussed further in the subsequent sections.

4.1.5 Additional comments

In the end of the questionnaire, the additional comment was an optional answer. Nonetheless, 6 participants commented in this section and 3 comments were considered relevant to analyze. The main themes raised in the comments were: the weekly class workload and its consequence to the relevance of English classes and the role of the English teachers within school context; the discussion related to the terms “method” and “methodology”, as well of the use of different pedagogical practices; and teacher training (pre and in-service). The additional comments were written in Brazilian Portuguese, however, the excerpts of the comments are translated into English.

In consonance with the results of part D, regarding the English weekly class workload, Participant 2 (P2) wrote the following:

Concerning this item that I highlighted, I issued a negative opinion because I consider it very bad that Florianópolis only offers two English classes per week/class. The effects of this scarcity of classes interfere in the students' interaction with their English teachers, that is, considering that the students hardly see us (and if there is a holiday on that day, contacts decrease even more), they do not develop a bond with English teachers and, consequently, they do not take English teachers as seriously as they tend to take teachers of other subjects. Using a metaphor, it is as if students see English teachers as "supporting actors", not to say "extras". If we had at least 3 classes per week/class, this blockage would be reduced. Note: all other subjects have more weekly classes than English!!

Participant 3 (P3) raised the discussion about the children's behavior after the covid-19 pandemic. P3 also explores the high number of students in classes, as seen in the following excerpt.

The answers were based on children's behavior, which changed a lot after the pandemic. In a classroom with 25/30 children talking, playing, drawing, walking at the same time, it is difficult for the teacher to get their attention long enough to teach something. Despite all attempts, the level of agitation makes any work, whatever it may be, difficult.

Also, participant 3 expressed her dissatisfaction with the teacher training provided by Florianópolis, as well as the training provided by universities.

I think that specific training for primary school would be extremely important, but the training presented by Florianópolis does not meet the needs of teachers, neither in primary school, nor in the final years. It is a training that does not add anything for us in terms of pedagogical knowledge. Academic training, unfortunately, doesn't help either, as it doesn't approach FL (Foreign Language) teaching methods for children who are 6 years old or above.

Participant 4 (P4) raised an important discussion concerning the definition of approaches, method and methodology.

It would be necessary to explain in more detail what it means to apply the phonics approach. I think about it, I use the concepts, but I don't know to what extent it is systematized in my teaching. Another important thing is the concept of method and methodology. I know that I use aspects that "belong" to certain methods such as audiolingual "drills", but I do not consider this to be consistent with the practice of using the audiolingual method. In a way, I tend to position myself as a teacher who uses methodologies, that is, I think about the reality of the classroom, the maturity of my students and the other aspects involved to, then, decide what procedures to carry out in class.

As seen in the comment made by P4, the comprehension and interpretation of certain terms in the items might have influenced the results concerning pedagogical practices. In future research, greater control would be needed in the formulation of questionnaire items, in order to avoid confusion around pedagogical concepts. In conclusion, the results of this section might indicate the need to reevaluate determined issues, such as weekly workload of English classes, behavioral differences after pandemic, teacher training and conceptual adaptations in the instruments for data collection.

4.2. Semi-structured interviews

The semi-structured interviews were carried out with 5 participants. After administering the questionnaire, answers were analyzed in order to identify key themes that could be investigated further. The interview was conducted in Brazilian Portuguese; however, the results will be presented in English. Interviews were audio recorded and then transcribed. The interviews were qualitatively analyzed in order to identify key themes, namely, Initial challenges in teaching English for children; Florianópolis' curricular proposal; Didactic material; Literacy; Teacher training; and General teachers' perceptions.

4.2.1. Participants' demographic characteristics

The mean age of the 5 participants is 45,4 years old. The mean time of general experience in English teaching among participants is 16,2 years and the mean time of primary school focused experience is 8 years. Also, 3 participants completed the Master's degree and 2 participants completed specialization. Together, the demographic information among these participants point to a group of highly experienced teachers. However, the years of experience with focus on primary school decreases, showing that teachers have less time of contact with primary school context. Next, the discussion of the interviews, divided into the themes previously mentioned, are presented.

4.2.2. Initial challenges in teaching English for children

The challenges faced by English teachers when initiating contact with children was a recurring theme in the interviews. Participant 2 (P2) and participant 3 (P3) reported to feel insecure in this first contact, considering that they were not trained to teach children in primary school. It is important to emphasize that the teachers are not able to choose which grades they are going to teach. The following interview excerpts exemplify this theme.

P2 - It was in 2016 that I started having my first contacts and when they told me that I was going to teach the first grades, I thought 'my god, how am I going to do this?', because I really didn't know anything, I did not have the knowledge and I didn't even study pedagogy, but I managed. No one taught me in practice, I managed my own way and it ended up working out.

P3 - Children demand a great deal of attention from the teacher and a great deal of preparation from the teacher. A didactic preparation that I think is my problem with them at the moment[...] I think my biggest difficulty is the issue of preparation[...] And small children demand different attention. They don't know how to read yet, they don't know how to write yet, they have no idea of space in the notebook and nothing like that [...] So I think this is something that is desperate at first. Today I can have a better repertoire, because I have been teaching for 4 and a half years. But in the first year, my first day in class was in the fifth grade, then I think it was in the first, first and third and fourth, like, on the same day. And I ended the day desperate, because I thought, 'my God, where am I going to turn to?'

As seen in the excerpts, the experience that participants acquired was fundamental to deal with children, since they were not trained to teach in primary school contexts. Participant 8 (P8) explores the issue of experience further, since she has 24 years of experience in general, and 20 years of experience in primary school. She was asked how the scenario of

English teaching in primary school has changed over her 20 years of experience. She was also asked how her experience helped her to teach children in primary school.

P8 - I think that when I started, English had more of a playful connotation at school, like that, right? We didn't have... It seems that we weren't as demanding when it came to teaching, for example. Today I see that there is a greater demand and not from the school... I see this concern on the part of students and families to really learn[...]Over this time, I notice the commitment that we have with the language, with the foreign language, with the English language in my case, in our case. So, the experience, let's say, the strategies, what the student can achieve, working on the four skills, I think all of this certainly adds up, we know what works, what doesn't, time, so all of this I really believe that experience really counts a lot.

In general, the interview excerpts regarding the initial challenges in teaching English for children show that there are challenges faced by teachers when initiating contact, however, experience has a fundamental role in learning how to deal with these challenges.

4.2.3. Florianópolis' curricular proposal

Regarding Florianópolis' curricular proposal, 2 participants expressed their perceptions. According to them, the curricular proposal does not represent the reality in the classroom. This result corroborates the results found in part A of the questionnaire, since the majority of teachers did not agree with the statement that Florianópolis' curricular proposal reflects the students' needs. Also, the fact that there are no specific guidelines for English, only for languages in general, was criticized, as seen in the following excerpts.

P8- First, I see that the proposal falls short of what we have at school[...] So the proposal is very beautiful, the proposal that we should achieve, but in our daily practice we don't have that answer, you know? So it ends up being left aside... Our real needs.

P4- There is not one (proposal) for English and one for Portuguese, it is between languages¹⁷. And then there were specific things missing that I think you can't share between mother tongue and foreign language, because once it's mother tongue[...] the skills you will develop are different from those of a foreign language, so it's not possible to put everything in the same basket... So for me there's a lot missing when it comes to the specific development of the foreign language. So it's not like you take the foreign language, the mother tongue and put these descriptors there. It's something that is different for me, it should be specific.

4.2.4. Didactic material

¹⁷ Meaning that the proposal is shared between BP and English. There is no one proposal for each language.

When asked about the English textbook for primary school provided by Florianópolis, most participants reported to use the book, but not exclusively, since most of them also reported to produce their own material to support the book. Although they use the book, some teachers reported criticism toward the book, as seen in the following excerpts.

P1 - I really like that material and I used it. As soon as the municipality made it available, I used it. I couldn't finish the books because there are only two classes a week, right? And sometimes there are holidays, or there are no classes for some reason. So I couldn't finish the book in the classes. It was only with the first grade that I managed to finish.

P2 - Yes, we received it, but I confess that I... I like sitting in front of the computer and researching, of course, on the internet, but doing it my way, right? So, activities like this, for students to color, I like to prepare myself. Nothing against the book, right? But I see that I've gotten used to this thing of sitting down and doing it my way. And in the case of children in initial grades, perhaps, especially first or second grade, for them the book may have language that may be a little too high. So, this year I ended up using very little of the textbooks at my school.

P3- It's a very beautiful book[...] It is a sequence from the first to the fifth year, right, of content, of content reinforcement, preparing the students to reach the sixth grade onwards and have a continuity of work. He it? is interesting for the child, because it works with music, it works with video, it works with stickers, it works with doll figures that they have to assemble, etc. But until this year it was not consumable¹⁸. So the student couldn't mark, the student couldn't color, they couldn't take the stickers for themselves, put them in the book, complete them with it, you know? He had to restrict himself to looking at the book and not moving. At most, leaf through the book. So that didn't end up helping much either, right?[...] This year was consumable. Then there is the problem of not having enough books for all students.

P4- Yes. So, this year we received books for all students. So, we have the teacher's book and each student received one that is consumable. It was a positive experience. So, there are the first grade books, for example. I still preferred my materials, which I made, right? Regarding this book... In the second year, I also think that it is still not in tune with his age, with the level of maturity they have. From the third year onwards, I liked it. The materials meet the audience we have. So, first and second, the materials are still not suitable for me. From the third year onwards, I think it got along well with the audience.

P8- It was the first year that I used it, the editor is very good[...] I found it very intuitive, colorful, but the subjects are a little broken, right? I'm used to starting with a sequence, I go with a didactic sequence, for example, right? I start with a sequence and I go until you close that content. Then in the middle, like, I start with food, for example. Then in the middle, it puts means of transport, you know? Then I think it loses the objective of that unit a little. But the color and support material we have on the website is very good. If I were to give a rating from 1 to 10, it would be 8. So the issue of the book's sequence is missing, I think. And the content is well within the age range.

As seen in the excerpts regarding the textbook, there is positive feedback concerning the design of the book. There is also positive feedback for the content of the book, but not all

¹⁸ By consumable, the teacher means that the students can write on the book, because the book will not be passed to other students. Every year the book will be new.

the teachers agree, since they mentioned that the content for the first grades is at a higher level of difficulty and it was also mentioned that the contents do not have an effective sequence. Also, one participant reported not having enough books for all the students, meaning that probably the municipality schools are not receiving the same support. A similar result was found in part C of the questionnaire, where the answers regarding school infrastructure were divided. Also, these results help to clarify the item A_8 of the questionnaire, since it was not clear from that item whether Florianópolis provides English didactic material for primary school or not.

4.2.5. Literacy

When asked about the debate regarding the teaching of literacy skills in English for students who are being literate in Brazilian Portuguese, the participants had divided opinions. The results of part A of the questionnaire showed a tendency to answer neutral, suggesting that this topic might still cause doubts or insecurity to respond, so the response of P3 gives further insight on this issue.

P3 - I couldn't, I already tried to work together with literacy teachers in the first grade. I talk to them a lot and I try to plan my class together, not exactly together with them, but in parallel with them, trying to work on literacy together and it didn't work[...] I think maybe because we have very crowded classrooms[...] In my opinion, it doesn't work in public schools. But it is a matter of quantity, mainly the number of students in the classroom. It's one teacher to take care of 25 6-year-old children who depend on this person a lot [...] for example, I have no idea about literacy.

As seen in the excerpt of P3, the current educational structure does not allow for an effective teaching of literacy skills in English, mainly because of the high number of students in class. Also, due to the lack of teacher training in universities, teachers do not have the knowledge to deal with literacy. Nonetheless, other participants reported to agree with the teaching of literacy skills in English beginning in the first grades, as seen in the following excerpts.

P1- With my first-grade students, I already try to make this connection, you know, to phonemes, the sound of letters, especially consonants, because vowels are different, you know, the sound in English. But I can already manage the consonants. So, I believe, I haven't studied this in depth, but with my empirical knowledge, as a mother who taught literacy in two languages and as a teacher, I believe it can be done at the same time[...] My opinion is that it can be done in parallel. One thing does not need to come before the other.

P8 - I see that our children today are no longer the children of 20 years ago when I started. I have the impression that they have evolved, children are born very smart today. So the moment I say that one literacy comes before another, that I can't teach [...] I think it's underestimating the students' ability, you see? [...] My experience says that if I don't work with them in this way, I am underestimating their ability and delaying their learning.

In general, the results of the interviews regarding literacy show diverse opinions. Despite the fact that there are obstacles, such as the high number of students in class, teachers still believe this is a relevant approach in primary school, as a way of avoiding the underestimation of children's capacity to learn. Further studies would be important in this case, with a larger number of participants, so the obstacles regarding foreign language literacy teaching are investigated further.

4.2.6. Teacher training

The lack of teacher training provided by Florianópolis was also a recurring topic in the interviews and all the participants expressed their perception regarding the necessity of training foreign language teachers to deal with the obstacles found in primary school. Related to the monthly meeting or training provided for foreign language teachers in Florianópolis, P1 responded the following:

P1 -I think it's too theoretical, you know? The theory is fine, but I think we could exchange more ideas about what to do in the classroom, about practices, right? I only participated this year, but... She reads the ordinances, for example. She reads, then she brings some philosophers, like that... Then I think, there are several teachers there with doctorate degrees... many with master's degrees, so we've seen this theory many times. It's cool, I don't disagree with the theory, but I think there could be an exchange of experiences, an exchange of activities, and how to work [...] And there is no such a thing as an exchange, at least this year there wasn't.

Participant 2 was asked whether he thinks the monthly training provided by Florianópolis could help foreign language teachers from primary school with more concrete guidance, and his response is presented next.

P2- I think it could help, yes. Because we often discuss bureaucratic issues, legislation, things that we... We need to study even to take the exams, for the competitive exams, right? Not that these contents do not have their legitimacy, but this is the issue you mentioned about teaching us how to teach initial grades, teaching English, all of this I've never seen being addressed. But I have the impression that sometimes, even in the training sessions, the people who give these

sessions do not know much about how to deal with this subject. But it would be a good idea even if I think that it is far from happening¹⁹.

In a similar position, Participants 3 and 8 responded the following:

P3 - Our courses don't prepare us for that, our... our degree doesn't prepare us for that. And then, the training in Florianópolis doesn't pay attention to this. They are empty trainings, which have no content of any importance to the foreign language teacher. They come once a month, we go to training that is supposed to be continuing training for teachers and not like that, you come empty and leave empty because there is nothing interesting. I defend it from the beginning, I defend differentiated training, training for primary school teachers, training for final grades teachers, because they are two different groups. And the initial year, I think that if we had a better idea of literacy, of literacy, even if it was in Portuguese and adapted to English, I think we would be able to have a much greater return.

P8 - It should be specific. It should be like a methodological tool, from the writing approach, where I start, to speaking, as if it were grandma's recipe, like, you know, how to do it. Because, as I told you, I have 20 years of experience, I can tell you today, from 100%, I know that 40% works, right? Because we don't know everything. But there are colleagues coming in, beginning teachers, who don't really know where to start. And I have this responsibility as a foreign language teacher, to assert our voice within the school, because sometimes I feel like we are put in a corner, you know? We are neglected at school. So, I really believe that we will only have our voice count when we make our teaching count as well.

In general, all the participants highlighted the gap of primary school training provided by Florianópolis, as well as the lack of practical guidance. There is a consensus among the participants that the municipal training needs to be more practical and specific for teaching primary school in foreign language context, since graduate courses do not usually address these issues either.

4.2.7. General teachers' perceptions

At the end of each interview, I asked the teachers about their general perceptions, in a few words, regarding the teaching of English in primary school. The following excerpts exemplify their opinions.

P1 - I think it's opening the way, showing them the way. For me, as I teach classes from first to ninth grades... For me, it's much easier to work with the first graders, because they don't have that prejudice towards English yet. In the final grades, they already ask themselves, 'but where am I going to use this?' 'But I'm not going to the United States'. And in the early years you don't see that. They want to learn[...] they don't ask me why they need to study English. It's interesting that they learn from the beginning to make it part of their daily lives, it's part of the curriculum, to naturalize it. And then, for the initial grades, I think it will give them a good foundation, so when they reach the final grades, they no longer question it, it will be natural for

¹⁹ By far from happening, P2 refers to the idea of teacher training being helpful in primary school training context.

them to have a second language and that would be my role, to introduce the language from a young age, because the sooner the better.[...]

P2- I always joke that it's a mix of several things, right? Sometimes I think, 'what am I doing here?'. I confess that sometimes I think that, because I don't have children either, I don't have as much experience dealing with children as someone who has children. But at the same time I also like it. There are a lot of children who make us like them, etc. I also learn from them, because teaching also means learning. So I would say that, jokingly speaking, it's a love-hate relationship. There are good moments, there are bad moments, but overall, I like this experience even though I know there are a lot of things that could be better.

P3- Oh, it is desperate! And at the same time it's wonderful, because you see that child in first grade who arrives without even knowing how to hold a pencil, for example. And then the end of the year comes and they are already reading some words to you, even words in English, you know, even those simpler words in English, or they arrive at the end of the year giving you feedback on vocabulary and understanding, like, when you play a song they already know, they already know what they have to do in the song, because they understand what is happening. So this is very beautiful. But at the same time, we are not prepared to work with young children.

P4 - The initial grades are the most open to foreign languages. The first grades have many students who [...] they learn a lot [...] By the sixth year, resistance begins. 'Oh, I'm not going to travel, why do I need English?'[...] And that's it, if I talk more than that, the complaints will start, you know? Because we are in an overcrowded room, because we don't have time to develop what we would like, the material is scarce and so on.

P8 - My general perception about teaching the language, I always tell them that learning English is empowerment. And now I've seen that Florianópolis has a project that starts there with the little ones. I think that's wonderful. But it's not just about being on the curriculum. It needs to have full support. Didactic support in every way. And space also. You need to make room for English at school. Let it not be just another subject to occupy the grade to give the regent teacher a break. So we need to really make our role count within the school and make meaning in the sense of empowerment. I can do it and I don't think anyone can take that away, understand? And it starts there, with the little ones.

Regarding the general teachers' perceptions, the results of the interviews show the importance of starting the learning of English from a young age and how that can empower the students. The rewards involved in perceiving the development of young students are also emphasized, as well as the fact that young students show less resistance to learn a foreign language when compared to older students from the final grades of primary school. Also, teachers expressed their concern regarding the appreciation of the English subject, as well as the appreciation of the role of the English teachers in school context. In summary, the interviews from the five participants allowed for a further understanding of certain issues raised in the questionnaire, concerning the main perceptions and challenges of teaching English for primary school students in Florianópolis. The participants were experienced teachers, who were able to provide relevant insight about the themes at hand.

5. DISCUSSION

The chapter of discussion is divided according to the most relevant themes found in the results. In addition to the discussion around the participants' demographic characteristics, the themes discussed in this chapter are related to teaching practices and literacy, teaching materials, teacher training, and workload of English classes. The role of teachers' experience is also considered a relevant result and, for this reason, the influence of teacher's experience is discussed within the themes of teaching practices and literacy as well as teaching materials.

5.1. DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS

The mean age of participants is 42.9 years old, ranging from 31 to 55 years old. Although the mean age suggests that most teachers are highly experienced, that is not the case. Considering the division of groups based on experience, 54,4% of the teachers have more than 10 years of experience and 45,3% have less than 10 years, showing a considerably balanced percentage of experience among the groups. Also, by comparing the results for general and primary school experience, the participants showed to have less time of experience teaching in a primary school context.

Most participants also reported an advanced level of English proficiency. Regarding the academic degree, most participants concluded post-graduate degrees - specialization (27,3%), masters (45,5%) and doctorate (9,1%). For future research, it would be important to also recruit younger teachers in order to investigate further how different levels of experience impact teachers' practices and beliefs. Also, the participation of young beginner teachers would provide insightful results regarding the initial challenges in teaching English for children.

5.2. TEACHING PRACTICES AND LITERACY

Concerning teaching practices, it was found that the approaches are carried out differently among grades, with a tendency to increase the difficulty and complexity of contents over the years, as expected by Florianópolis's curricular proposal. A similar result was found on the items regarding literacy, since they are approached more often - or approached with higher levels of difficulty- in the final years of primary school.

One of the topics that stood out the most in the results was literacy, since it was highlighted in part A of the questionnaire, part C and also in the interviews. The findings of

this topic suggest that the high experience group is more confident to address the issue of literacy in English. This fact is exemplified by the answer from Participant 3, who belongs to the low experience group. In the interview, she stated that she was not able to teach literacy skills effectively due to the crowded classrooms. On the other hand, the interviews from the high experienced teachers, participants 1 and 8, show that they are more prepared to deal with the approach of literacy skills in English, possibly corroborating the fact that the experience acquired by the teachers over the years was important to deal with literacy in L2 for children in primary school. As mentioned in the results, further studies would be important in this case, with a larger number of participants, so the obstacles regarding foreign language literacy teaching are investigated further, as well as the relationship among high and low experience groups.

The tendency to answer neutral in the items regarding teaching practices and literacy may suggest that these topics lead to different opinions, uncertainty and insecurity. The results also point to a need to explore the issue of pedagogical practices further in future research to understand the motivation of the neutral and divergent responses. Furthermore, it was noticed that the comprehension and interpretation of the items related to pedagogical practices might have influenced the results. For this reason, in future research it is necessary to pay more attention to the formulation of the items in this topic, in order to avoid misinterpretation or confusion among participants.

Despite the role played by experience with regard to the teaching of literacy skills in English, it is important to consider the obstacles reported by some teachers, such as crowded classrooms, lack of training and lack of time. If public school teachers were better prepared with continued training, support from teaching materials, as well as more time to develop activities, the results could be more effective for the practices related to English literacy in schools in Florianópolis.

5.3. TEACHING MATERIALS

Regarding the topic of didactic materials, the results show that even when using the textbook, teachers also create their own materials to support the content from the book. In the questionnaire item related to the didactic material provided by the municipality of Florianópolis, participants demonstrated divided opinions. In the interview results, the divided opinions regarding the English textbooks were also present, since participants reported positive feedback, but also criticism toward the book. Furthermore, the different opinions

concerning didactic material are possibly explained by differences in experience, since the majority of the high experience group evaluated this item as poor or fair, showing that experienced teachers are more realistic in relation to the adequacy of the book's content for the students' age and learning stage in each grade.

It is important to consider the experienced teachers' opinions concerning the didactic book provided by Florianópolis, so the adequacy of contents, in consonance with the age of the students, are considered in the future. This is an important aspect to consider, so that teachers can count on the support from the book, taking into account that these teachers were not trained to teach in the early grades. It is also relevant to mention again the finding that not all schools in Florianópolis have enough books for all the students, a fact that makes classroom practices even more difficult and reinforces the inequality of opportunities for all students.

As mentioned in the review of literature, the PNLD does not include primary school in the English language subject, so the municipalities are responsible for providing free teaching material to children. For this reason, it is important that the municipality of Florianópolis is aware of teachers' opinions regarding the available books, so that the English teachers in primary school have the most basic support to deal with this challenging reality.

5.4. TEACHER TRAINING

In the results related to the monthly training in the English area provided by the municipal department of education, it was possible to notice a general dissatisfaction. There is a consensus among the participants that the municipal training needs to be more practical and specific for teaching primary school in foreign language context, since the university courses do not address these issues. In the results of the questionnaire, teachers showed divergent opinions regarding the monthly training provided by Florianópolis. However, the results of the interviews show that the teachers are not satisfied with the contents and focus of the training.

This finding is in agreement with the study conducted by Fuerst and Koerner (2021), whose results also point to a lack of in-service training, obligating teachers to find their own ways to learn. The results of Fuerst and Koerner also highlight the limited time of foreign language classes in basic schools to develop linguistic skills. In a similar result, the studies by Winkler, Bailer and Fistarol (2022) and Cirino and Denardi (2019) highlight the lack of training and the necessity of assisting pre and in-service training regarding English teaching

for children. Furthermore, Vilkevicius and Albani (2020) investigated primary school English teachers' perspectives on their initial training and concluded that the undergraduate courses do not prepare the teachers and emphasized the need for a reformulation of these courses.

With several similar results, it is possible to recognize that the lack of adequate training for English teachers in primary grades is not a problem only in Florianópolis, but all over the country. As pointed out by the aforementioned studies and the results of the present research, a greater attention is necessary in the formulation of public policies that support the solution of such problems. The ideal, in this case, would be to include the English language subject as mandatory in primary grades of elementary school at national level, in accordance with the LDB and the BNCC. Thus, teacher training for primary grades could be included in the National Curriculum Guidelines for Initial Training of Basic Education Teachers.

5.5. WORKLOAD OF ENGLISH CLASSES

In the questionnaire results, teachers demonstrated dissatisfaction with the weekly workload of English classes, since 90% of participants evaluated this item as poor or fair. This result is corroborated in the additional comments section, in which participant 2 had relevant arguments regarding the low weekly workload of English language classes in Florianópolis. According to participant 2, English is the subject with less time of weekly classes among all the other subjects in primary school in Florianópolis, affecting the bond between student and teacher, an important aspect to be considered among this age group. As a consequence, the English language subject is seen by students as less important than the other subjects.

Considering the reduced time per week that teachers have to develop the content, the debates around the expansion of this workload are necessary. The inequality of opportunities between students from private and public schools, with regard to English learning by children, is mainly due to the fact that public school students have a shorter time of contact with the language, as pointed out by Rocha (2009) and Pardo (2019). Therefore, expanding the English workload per week would be an important feat so students can achieve effective learning from an early age, with more positive results than the current ones. It is difficult to know the average time per class among Brazilian schools, because there is no consistent implementation of the subject across the country, so the inclusion of primary school English in national documents would also be important in this case.

In summary, the discussion chapter highlights the main findings in the results, with regards to teaching practices and literacy, teaching materials, teacher training, workload of

English classes, as well as the role of teachers' experience. The discussion argues in favor of creating public policies that consider English teaching for children at national level, so that the main obstacles faced by teachers can be diminished, with a more appropriate support for teachers to deal with the reality of Brazilian public schools. For future research, the present dissertation highlights the need to recruit young teachers, the need to investigate the issue of pedagogical practices further, including the practices related to literacy, in order to better understand the reason for the neutral and divergent responses in this study.

6. CONCLUSION

Regardless of the fact that English is not an obligatory subject in primary schools from Brazil, according to the BNCC, the offer of English classes since the first grade is becoming a common practice. The lack of national parameters concerning the teaching of foreign languages in primary school restricts a solid implementation of the subject among Brazilian schools and increases the inequalities of opportunities among public school students, since the offer of the subject depends on each municipality. Furthermore, the absence of foreign language national parameters in primary school contexts affects teacher training and the inclusion of the subject in PNLD. Also, considering that foreign languages are the curricular components with the lowest percentage of teachers with adequate training, more studies investigating the context of foreign language teaching in the primary school context are necessary.

The objective of the present study was to investigate English teachers' perceptions concerning the teaching and learning of English in public primary schools from Florianópolis. The research question that guided the research is "what are the main perceptions of English teachers in the municipality of Florianópolis about teaching and learning English in primary school?". Although the original plan to investigate teachers' practices was not achieved, the data concerning teachers' perceptions was able to provide valuable results and important discussions to the area.

The qualitative content analysis of the data collected through questionnaire and semi-structured interview showed that there are initial challenges in teaching English to children, which can be overcome by teachers' experience in most cases. Teachers' perceptions regarding their own practices in the classroom show that there is no single pattern used in classes and, despite textbooks being available for the initial years, teachers still need to create their own activities and materials. The perceptions of their own practices also demonstrated that teachers tend to focus more on ludic activities in the initial grades and increase in difficulty and complexity of the contents over the grades. In addition, results showed a general dissatisfaction among the teachers with the weekly workload of English classes and the teacher training provided by the municipal department of Education from Florianópolis. Also, results point out the teachers' perceptions in relation to the importance of starting to learn a foreign language from a young age. Finally, the results show that primary school students usually show less resistance with the English subject and are more interested in learning when compared to students from the final grades of elementary school.

The main limitation of the study was the number of participants. As previously mentioned, for future research, it would be important to also recruit the younger teachers, in order to investigate further answers based on experience. Another limitation of the study was found in the data collection regarding teaching practices, in which only a few participants provided the requested materials, thus making it impossible to carry out the originally intended factor analysis. Also, future research is necessary to understand teachers' practices, with greater control in the creation of questionnaire items, with the aim of avoiding misunderstandings and confusion from participants, and understanding further the divergent responses regarding the teachers' practices.

In conclusion, the results of this research show that greater attention is needed for the area of foreign language teaching in the city of Florianopolis. It is necessary to prepare teachers in primary grades, considering that they did not graduate from college prepared to teach children. The training provided monthly by the municipality could be more specific, with the aim of avoiding the initial challenges faced by foreign language teachers. Also, it would be necessary to reformulate the workload for foreign languages, increasing the time dedicated to the subject, thus providing greater appreciation for the subject among students and the entire school community.

REFERENCES

- AGRA, C. B.; IFA, S. Ensino de Inglês para crianças nas séries iniciais do ensino público à luz dos multiletramentos. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 28–47, 2018.
- AKPAN, B. Classical and Operant Conditioning—Ivan Pavlov; Burrhus Skinner. In: Akpan, B., Kennedy, T.J. (eds) *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer, Cham, 2020.
- ALMEIDA, R. L. T. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 331–348, abr. 2012.
- AL-NOUH, N. A.; ABDUL-KAREEM, M. M.; TAQI, H. A. Primary School EFL Teachers' Attitudes towards Creativity and Their Perceptions of Practice. **English Language Teaching**, v. 7, n. 9, 14 ago. 2014.
- ALVES, U. K.; FINGER, I. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.
- AMOROGINSKI-MARCOS, R. **Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Pato Branco, 2020.
- ANTHONY, J. J. D. R. et al. Language dominance predicts cognate effects and metalinguistic awareness in preschool bilinguals. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, p. 1–20, 10 mar. 2020.
- APEL, K. What Is Orthographic Knowledge? **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 42, n. 4, p. 592–603, out. 2011.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS; A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Eds.), **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, p. 15-41, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & ensino**, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F.; DA SILVA, D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, nº 24, p.6 - 19 , 2015.
- BARCELOS, A.M.F.; KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 231-238, 2003.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A. F. **A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BERNARTT, A. A prática pedagógica e as percepções de professores de inglês sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. 2015. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

BIALYSTOK, E. Bilingualism and the Development of Executive Function: The Role of Attention. **Child Development Perspectives**, v. 9, n. 2, p. 117–121, 7 abr. 2015.

BOLTON, S.; HATTIE, J. Cognitive and Brain Development: Executive Function, Piaget, and the Prefrontal Cortex. **Archives of Psychology**, [S.l.], v. 1, n. 3, dec. 2017.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: quinta a oitava séries do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto de nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, nº 137, p. 7-8, 19 de julho de 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2017&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=72>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jun. 2023, p. 3. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf: 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 20 nov 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRINKMANN, S. Unstructured and semi-structured interviewing. *The Oxford handbook of qualitative research*, 2, 277-299.v, 2014.

BRITISH COUNCIL. Observatório para o ensino da língua inglesa. Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021. Disponível em: www.inglesnasescolas.org.

BROCKINGTON, G.; MOREIRA, A.P; VERESOV, N. Neuroscience and Vygotsky: Putting Together Contemporary Evidence and Cultural-Historical Psychology. In: Alves, M.V.; Ekuni, R.; Hermida, M.J.; Valle-Lisboa, J. (eds) **Cognitive Sciences and Education in Non-WEIRD Populations**. p. 11–23, 1 jan. 2022.

BUTLER, Y.G. Bilingualism/multilingualism and second language acquisition. In T.K. Bhatia & William C. Ritchie (Eds.), **The handbook of bilingualism and multilingualism** (2nd Ed.), p. 109-136. Malden, MA: WileyBlackwell, 2013.

BUTLER, Y. G. Cognition and Young Learners' Language Development. In: SCHWARTZ, M. (Ed.). **Handbook of Early Language Education**. Cham: Springer, 2022. p. 29–56.

CAGGIANO, R. A. **Inserção de diferentes linguagens no ensino de língua inglesa: possibilidades da música**. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional Uninter. Curitiba, p. 186. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 1.302, de 2015. Altera o § 5º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira moderna a partir do primeiro ano do ensino fundamental. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1335778
Acesso em: 03 Nov. 2023.

CARAVOLAS, M. et al. Different Patterns, but Equivalent Predictors, of Growth in Reading in Consistent and Inconsistent Orthographies. **Psychological Science**, v. 24, n. 8, p. 1398–1407, 6 jun. 2013.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, [S. l.], v. 24, n. 1, 2014.

CAVALIERI, A. M.; SANTOS, F. S. S. DOS; GIROTO, C. R. M. Interações discursivas entre a alfabetização e o ensino de inglês em salas do primeiro ano do ensino fundamental I. **Revista Entre Línguas**, 11 nov. 2021.

CHAGAS, R. Valmir C..Didática Especial de Línguas Modernas. São Paulo, SP: Ed. Nacional, 1957.

CIRINO, D. R. DE S.; DENARDI, D. A. C. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 40, n. 2, p. 209–224, 2019.

COHEN, L. et al. *Research Methods in Education*. New York : Routledge, 2007.

COSTA, P. H. da S. Desenvolvendo letramento crítico em aulas de inglês para o Ensino Fundamental I: o ensino crítico de inglês como língua estrangeira para crianças. **Raído - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 233–251, 2020.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics : quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: **Oxford University Press**, 2007.

DEHAENE, S. **Reading in the brain : the new science of how we read**. New York: Penguin Books, 2009.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 48, p. 10–22, 2019.

ERLO, D. L. **Aspectos do ensino de inglês para crianças em fase de alfabetização: desafios da pandemia para o planejamento e elaboração de materiais didáticos em um contexto específico**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p.84. 2021.

ETHNOLOGUE. What is the most spoken language? Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/insights/most-spoken-language/>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FANI, T.; GHAEMI, F. Implications of Vygotsky’s Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 29, n. 29, p. 1549–1554, 2011.

FAROKHBAKHT, L.; NEJADANSARI, D. The effect of using synthetic multisensory phonics in teaching literacy on EFL young learners’ literacy learning. **International Journal of Research Studies in Education**, v. 4, n. 4, 17 jan. 2015.

FINGER, I.; BRENTANO, L. de S.; RUSCHEL, D. E quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o bilinguismo a partir da análise de textos de crianças bilíngues. **ReVEL**. vol. 17, n. 33, 2019.

FOSCARINI, S.; BUCHWEITZ, A. A alfabetização e o ensino brasileiro: uma reflexão. **Nonada: Letras em Revista**, vol. 2, núm. 21, 2013.

FLORIANÓPOLIS. Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. **Secretaria de Educação**, 2016.

FUERST, C. M.; KOERNER, R. M. Percepções de professores sobre o ensino da língua inglesa em uma cidade de pequeno porte do estado de Santa Catarina. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 969–984, 2021.

FUCHS, S.; KAHN-HORWITZ, J.; KATZIR, T. Theory and reported practice in EFL literacy instruction: EFL teachers' perceptions about classroom practices. **Annals of Dyslexia**, 3 jan. 2019.

GALVÃO, A. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Formação de professores de inglês para a Educação Infantil: Estratégias curriculares em universidades federais do Brasil. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.]*, v. 20, n. 2, p. AG5, 2021.

GIMENEZ, T. Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese de doutorado, Lancaster University, Lancaster, 1994.

GONÇALVES, A. R.; SILVEIRA, R. Orthographic effects in speech production: A psycholinguistic study with adult Brazilian-Portuguese English bilinguals. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, n. 3, p. 1461–1494, 2020.

GOSWAMI, U. Phonology, reading and reading difficulties. In Apel, K. et al, *Handbook of Language and Literacy Development and Disorders Challenges in Language and Literacy* (pp. 103-116). New York, NY: **The Guilford Press**, 2010.

GRÉGIS, R. A. Percepções de professores de língua inglesa sobre os usos da tecnologia e da internet na aprendizagem de língua estrangeira. **Revista do GEL, [S. l.]**, v. 13, n. 2, p. 118–137, 2016.

HAMADA, M.; KODA, K. Influence of First Language Orthographic Experience on Second Language Decoding and Word Learning. **Language Learning**, v. 58, n. 1, p. 1–31, mar. 2008.

HENRIKSSON, A.-C. Primary School Teachers' Perceptions of Out of School Learning within Science Education. **LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education**, v. 6, n. 2, p. 9–26, 2018.

HUO, S.; WANG, S. The Effectiveness of Phonological-Based Instruction in English As a Foreign Language Students at Primary School Level: A Research Synthesis. **Frontiers in Education**, v. 2, 2017.

KARATSAREAS, P. Semi-Structured Interviews. In R. Kircher & L. Zipp (Eds.), *Research Methods in Language Attitudes* (pp. 99–113). chapter, Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

KIESEIER, T. et al. Differential effects of metalinguistic awareness components in early foreign language acquisition of English vocabulary and grammar. **Language Awareness**, p. 1–18, 18 jul. 2022.

KODA, K. **Insights into second language reading: A cross-linguistic approach.**

Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAMBERTS, D.; SARMENTO, S. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de Língua Inglesa: análise das mudanças. **Caderno Seminal**, [S. l.], n. 44, 2023.

LEFFA, Wilson J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. *Revista Contexturas - APLIESP*, São Paulo, n.º. 4, p. 13-24, 1999.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. M. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIMA, A. P.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: O que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos?. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 643-663, jun. 2021.

LOURENÇO, O.; MACHADO, A. In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. **Psychological Review**, v. 103, n. 1, p. 143–164, 1996.

MARTÍNEZ, A. M. M. Explicit and Differentiated Phonics Instruction as a Tool to Improve Literacy Skills for Children Learning English as a Foreign Language. **GIST Education and Learning Research Journal**, 2011.

MATOS, D.A.; RODRIGUES, E.C. Análise fatorial. Brasília: **Enap**, 2019.

MAZON, C. M. et al. Efeito do bilinguismo no resgate automático das palavras nos anos iniciais do ensino fundamental. **SciELO**, v. 23, 3 dez. 2018.

MELITZ, J. English as a Global Language. In: Ginsburgh, V., Weber, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Economics and Language*. Palgrave Macmillan, London, 2016.

MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Manole, 2013.

MOURA, M. E. N. C.; FRANCA, A. M. D. M.; FERREIRA, A. T. B. Efeitos das práticas pedagógicas na alfabetização de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 12, 31 dez. 2020.

MORENO, T. R. de A.; TONELLI, J. R. A. Inglês para crianças do ensino fundamental I nos sistemas apostilados de ensino: instrumental ou transformador?. **Raído**, [S. l.], v. 10, n. 23, p. 90–113, 2017.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. *Crátulo*, v. 5, n. 1, p. 14-22–14-22, 2012.

OLIVEIRA, R. S. LINHA DO TEMPO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL. *Non Plus*, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 27-38, 2015.

OLIVEIRA-SOUZA et al. Cognição e Funções Executivas. In LENT, R., coordenador. **Neurociência da Mente e do Comportamento**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2013. Cap. 14, pg 300-301

OOGARAH-PRATAP, B., BHOLOA, A., RAMMA, Y. Stage Theory of Cognitive Development—Jean Piaget. In: Akpan, B., Kennedy, T.J. (Eds.), **Science Education in Theory and Practice**. Springer Texts in Education. Springer, Cham, p. 133-148, 2020.

OHASHI, Y. Communicative Language Teaching for Young Learners of English : A Critical Perspective. repository.fukujo.ac.jp, 1 mar. 2015.

OLIVEIRA, R. M.; LENT, R. O desenvolvimento da mente humana. In: LENT, R.; BUCHWEITZ, A.; MOTA, M. B. (Eds.). **Ciência para Educação: Uma Ponte entre Dois Mundos**. São Paulo: Atheneu, 2017. p. 25–53.

Panorama do Ensino de Inglês. Disponível em: <<https://www.inglesnascolas.org/oferta-de-ingles/>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PARDO, F. S. **Ensino de línguas, letramentos e desenvolvimento crítico na escola pública: observações e auto-observações**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 219. 2018

PARDO, F. S. O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: por quê? para quê? para quem?. **Percursos Linguísticos**, v. 9, n. 23, p. 12-29, 2019.

PATHAN, H. et al. A Critical Review of Vygotsky’s Socio-Cultural Theory in Second Language Acquisition. **International Journal of English Linguistics**, v. 8, n. 4, p. 232, 25 abr. 2018.

PIETZAK, J. D. C. **Educação de crianças surdas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em contexto bilíngue e na inclusão escolar: uma revisão bibliográfica e documental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Catarinense. Camboriú, p. 136. 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013, v. 1, pp. 143-163.

RIBEIRO, L.; SENEFFONTE, F. H. R. Crenças na formação inicial de professores de Língua Inglesa. **Intercâmbio**, [S. l.], v. 53, p. e58953, 2023.

RICHES, C.; GENESEE, F. Literacy: Crosslinguistic and Crossmodal Issues. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence* (pp. 64–108). Cambridge University Press, 2006.

RILEY, P. Learners’ representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L*, v. 2, p. 65-72, 1989.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilingue. **Trabalhos em linguística aplicada**, v.48, n.2, p. 247-274, 2009.

ROCHA, C.H.; TONELLI, J.R.; SILVA, K.A. (Org.). Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes editores, 2010.

ROCHA, T. A. DE L. et al. Processamento fonológico e leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem em escolas bilíngues português-ínglês: relatos de casos. **Distúrbios da Comunicação**, v. 34, n. 1, p. e52385–e52385, 29 mar. 2022.

SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 13, n. 2, p. 435–465, 2010.

SCAGLION, L. F.; ARAÚJO, L. A. de; GIROTO, C. R. M. A inserção da língua inglesa no currículo das séries iniciais das escolas brasileiras. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 359–377, 2019.

SHIN, J. K. Literacy instruction for young EFL learners: A balanced approach. Boston: **National Geographic**, 2017.

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

SPOLSKY, B. Language Policy in Education: Practices, Ideology, and Management. In: McCarty, T., May, S. (eds) Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education. Springer, Cham, 2017.

STAKANOVA, E.; TOLSTIKHINA, E. Different Approaches to Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 146, p. 456–460, ago. 2014.

SU, Y. EFL teachers' perceptions of English language policy at the elementary level in Taiwan. **Educational Studies**, v. 32, n. 3, p. 265–283, 20 ago. 2006.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópico, [S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 65–76, 2010.

UTAMI, I. L. P. et al. Continuing Professional Development and teachers' perceptions and practices - A tenable relationship. **Indonesian Journal of Applied Linguistics**, v. 9, n. 1, 31 maio de 2019.

VILKEVICIUS, B. D. S.; ALBINI, A. B. A visão de professores de língua inglesa no Ensino Fundamental I sobre sua formação inicial. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 173-200, jul. 2020.

WAGNER, D.; BIALYSTOK, E.; GRUNDY, J. G. What Is a Language? Who Is Bilingual? Perceptions Underlying Self-Assessment in Studies of Bilingualism. **Frontiers in**

Psychology, v. 13, 12 maio 2022.

WHIPPLE, K. A. Differentiated Instruction: A Survey Study of Teacher Understanding and Implementation in a Southeast Massachusetts School District. Tese de doutorado, Northeastern University, Boston, 2012.

WHYTE, S.; WIGHAM, C. R.; YOUNÈS, N. Insights into Teacher Beliefs and Practice in Primary-School EFL in France. **Languages**, v. 7, n. 3, p. 185, 19 jul. 2022.

WINKLER, A. P. S.; BAILER, C. .; FISTAROL, C. F. da S. “Quanto mais contato com a língua inglesa, maior será a aprendizagem”: Percepções de professores de língua inglesa acerca da sua formação e do ensino no Projeto Plures na rede pública municipal de ensino de Blumenau. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 8, n. 00, p. e022048, 2022.

YURTSEVER A.; ANDERSON, J. A. E.; GRUNDY, J. G. Bilingual children outperform monolingual children on executive function tasks far more often than chance: An updated quantitative analysis. **Developmental Review**, v.69, n. 101084 , 2023.

APPENDIX 1 - TEACHERS' PERCEPTIONS QUESTIONNAIRE

Online version: <https://forms.gle/T8iG4KSX4A8c18759>

Seção 1 - Informações pessoais

1. Indique a sua idade.

2. Indique o seu gênero.

- a. Feminino
- b. Masculino
- c. Outro (especificar)
- d. Prefiro não dizer

3. Qual é a sua língua nativa?

- a. Português brasileiro
- b. Outro (especificar)

Caso sua língua nativa não seja o português brasileiro, especifique abaixo.

4. Qual é a sua formação acadêmica?

- a. Estudante de graduação
- b. Licenciatura
- c. Especialização (especificar)
- d. Mestrado
- e. Doutorado

5. Quanto tempo de experiência você tem como professor(a) de língua inglesa?

6. Quanto tempo (aproximadamente) de experiência você tem como professor(a) de língua inglesa para os anos iniciais?

7. Para quais turmas dos anos iniciais você leciona? (Escolha mais de uma opção quando necessário).

- a. 1º ano
- b. 2º ano
- c. 3º ano
- d. 4º ano
- e. 5º ano

8. Quantos alunos (em média) tem nas suas turmas?

9. Qual você considera o seu nível de proficiência em língua inglesa?

- a. Básico
- b. Intermediário
- c. Avançado
- d. Não sei/Prefiro não informar

10. Você teve treinamento para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a graduação?

- a. Sim
- b. Não

11. Você teve treinamento para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental após a graduação?

12. Em qual unidade educativa de Florianópolis você trabalha?

Seção 2 - Percepções de professores

PARTE A

Responda seu nível de concordância com as afirmações abaixo.

Respostas: discordo totalmente = 1, discordo = 2, neutro = 3, concordo = 4, concordo totalmente = 5.

Afirmações	Nível de concordância				
	1	2	3	4	5
Políticas públicas					
1. Estou ciente das matrizes curriculares para o ensino de língua inglesa propostas pelo município de Florianópolis.					
2. A proposta curricular de Florianópolis reflete as necessidades dos(as) alunos(as) dos anos iniciais.					
3. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) deveria incluir diretrizes curriculares de língua inglesa para os anos iniciais.					
Planejamento das aulas	1	2	3	4	5
4. Faço o planejamento através de atividades individuais.					
5. Faço o planejamento através de sequência didática.					
6. Faço o planejamento através de projetos pedagógicos.					
7. Tenho tempo suficiente para o planejamento das aulas.					
8. Tenho materiais didáticos disponíveis para os anos iniciais, disponibilizados pela prefeitura de Florianópolis.					
9. Eu produzo os materiais usados em sala.					
10. Considero importante o planejamento de atividades em conjunto com outros professores.					
11. Considero importante o planejamento de atividades em conjunto com o(a) professor(a) de língua portuguesa.					
12. Considero os aspectos cognitivos relacionados					

ao desenvolvimento infantil no planejamento de aulas.					
13. Considero os aspectos afetivos relacionados ao desenvolvimento infantil no planejamento de aulas.					
14. Considero as atualizações científicas relacionadas ao desenvolvimento infantil no planejamento de aulas.					
15. Considero o histórico linguístico dos(as) alunos(as) ao planejar minhas aulas.					
Alfabetização	1	2	3	4	5
16. Os(as) alunos(as) dos primeiros anos devem primeiro ser alfabetizados em português para então começarem a aprender habilidades de leitura e escrita em inglês.					
17. A alfabetização em língua inglesa beneficia o desenvolvimento da alfabetização em língua portuguesa.					
18. É importante aplicar, de maneira explícita, atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica em inglês.					
18.1. Assinale aqui caso você não saiba ou não tenha certeza sobre o conceito de consciência fonológica.					
19. A instrução fônica, junto a outras abordagens, é importante para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização em inglês.					
19.1. Assinale aqui caso você não saiba ou não tenha certeza sobre o conceito de instrução fônica.					
20. Professores(as) de inglês dos anos iniciais deveriam ser treinados para alfabetizar em L2.					
Fatores cognitivos	1	2	3	4	5
21. As línguas são aprendidas principalmente através de imitação (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, my translation).					
22. As línguas são aprendidas principalmente					

através da interação (WHYTE; WIGHAM; YOUNÈS, 2022).					
23. Motivação é um importante indicador de sucesso na aquisição de uma segunda língua (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, my translation).					
23. 1. Assinale aqui caso você não saiba ou não tenha certeza sobre o conceito de Motivação.					
24. Aptidão é um importante indicador de sucesso na aquisição de uma segunda língua (WHYTE; WIGHAM; YOUNÈS, 2022).					
24. 1. Assinale aqui caso você não saiba ou não tenha certeza sobre o conceito de Aptidão.					
25. Controle atencional é um importante indicador de sucesso na aquisição de uma segunda língua.					
25. 1. Assinale aqui caso você não saiba ou não tenha certeza sobre o conceito de Controle atencional.					
26. Memória é um importante indicador de sucesso na aquisição de uma segunda língua.					
27. Quanto mais cedo a segunda língua for introduzida nos currículos escolares, maior a chance de sucesso na aprendizagem (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, my translation).					
28. A maioria dos erros cometidos por aprendizes de línguas estrangeiras/adicionais ocorre devido a interferência da primeira língua (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, my translation).					
29. O contexto sócio-cultural desempenha um papel fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.					

PARTE B

Based on Fuchs et al. (2019, p. 131, my translation)

Responda com que frequência você realiza as seguintes atividades em sala de aula.

Respostas: nunca = 1, raramente = 2, às vezes = 3, usualmente = 4, sempre = 5.

Ações	Nível de frequência				
	1	2	3	4	5
Práticas pedagógicas					
1. Inclui atividades de conversação.					
2. Inclui atividades de escuta.					
3. Inclui atividades de leitura.					
4. Utiliza livros de literatura estrangeira.					
5. Aplica atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica em inglês.					
6. Inclui atividades de escrita.					
7. Aplica ditados para avaliar a ortografia (FUCHS et al., 2019, p. 132, my translation)					
8. Aplica a abordagem fônica.					
9. Aplica a abordagem comunicativa.					
10. Aplica a abordagem baseada em tarefas (task-based approach).					
11. Aplica a instrução baseada em conteúdo (content-based instruction).					
12. Aplica a abordagem Áudio-Lingual.					
13. Aplica partes de diferentes métodos.					
14. Utiliza computador e internet em sala de aula.					
15. Utiliza caixa de som ou afins.					
16. Utiliza diferentes meios tecnológicos (UTAMI et al., 2019).					
17. Utiliza a língua portuguesa como língua de instrução.					

18. Utiliza a língua inglesa como língua de instrução (UTAMI et al., 2019).					
19. Ensina através de música.					
20. Ensina através de rimas e poemas.					
21. Ensina através de jogos educacionais.					
22. Ensina explicitamente as relações entre grafemas e fonemas da língua inglesa.					
23. Ensina explicitamente as diferenças ortográficas entre a língua portuguesa e a língua inglesa.					
24. Ensina através do livro didático.					
25. Ensina através de material didático próprio (criado pelo(a) professor(a)).					
26. Ensina através de material didático encontrado na internet.					
27. Corrige os erros de pronúncia dos alunos imediatamente (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, my translation; WHYTE; WIGHAM; YOUNÈS, 2022)					
28. Evita interromper para corrigir erros (WHYTE; WIGHAM; YOUNÈS, 2022).					
29. A avaliação é feita através de atividades informais (exercícios, jogos, observação).					
30. A avaliação é feita através de provas escritas e/ou orais.					
31. A participação é considerada na avaliação do aluno.					

PARTE C

Nesta seção, certos itens pré-existentes do questionário serão repetidos para que você indique em quais anos/séries as ações são executadas. Escolha mais de uma opção quando necessário (apenas nessa parte do questionário).

Itens	Ano/Série				
	1°	2°	3°	4°	5°
1. Inclui atividades de conversação.					
2. Inclui atividades de escuta.					
3. Inclui atividades de leitura.					
4. Aplica atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica em inglês.					
5. Inclui atividades de escrita.					
6. Aplica ditados para avaliar a ortografia.					
7. Utiliza diferentes meios tecnológicos.					
8. Utiliza a língua portuguesa como língua de instrução.					
9. Utiliza a língua inglesa como língua de instrução.					
10. Ensina através de música.					
11. Ensina através de rimas e poemas.					
12. Ensina através de jogos educacionais.					
13. Ensina explicitamente as relações entre grafemas e fonemas da língua inglesa.					
14. Ensina explicitamente as diferenças ortográficas entre a língua portuguesa e a língua inglesa.					
15. A avaliação é feita através de atividades informais (exercícios, jogos, observação).					

16. A avaliação é feita através de provas escritas e/ou orais.					
--	--	--	--	--	--

PARTE D

Dê a sua avaliação para os itens abaixo.

Respostas: Ruim = 1, Razoável = 2, Bom = 3, Muito bom = 4, Excelente = 5.

Itens	Nível de avaliação				
	1	2	3	4	5
1. Proposta curricular de Florianópolis referente ao ensino de inglês para os anos iniciais.					
2. O tempo de aula de inglês por semana (1h 30 min.).					
3. Formações mensais da área de inglês disponibilizadas pela prefeitura de Florianópolis.					
4. Tecnologia disponível em sala de aula.					
5. Material didático disponível para os anos iniciais.					
6. Infraestrutura da escola.					
7. A sua formação acadêmica referente ao ensino de inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental.					
8. A sua motivação para realizar o seu trabalho.					

Comentários adicionais (opcional)

Obrigado pela sua participação!

APPENDIX 2 - SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS SCRIPTS

Script Entrevista semi-estruturada - P1

PARTE A - Dados pessoais

1. Nome do participante: P1
2. Código do participante: P1
3. Tempo de experiência na profissão: 31 anos de experiência geral e 5 anos nos anos iniciais.
4. Formação acadêmica: Mestrado
5. Turmas dos anos iniciais em que o/a profissional atua:

(x) 1º ano (x) 2º ano (x) 3º ano (x) 4º ano (x) 5º ano

PARTE B - Entrevista

1. Você poderia me dizer seu nome e um pouco sobre a sua como professora dos anos iniciais?
2. Você acredita que a sua formação de mestrado lhe ajudou a lecionar para os anos iniciais?
3. Sobre o livro didático disponibilizado pela prefeitura, você utiliza em suas aulas com que frequência? e o que você acha do livro?
4. Você discordou da afirmação de que “ Os(as) alunos(as) dos primeiros anos devem primeiro ser alfabetizados em português para então começarem a aprender habilidades de leitura e escrita em inglês”. Você poderia falar um pouco mais sobre isso?
5. Você informou que “Ensina explicitamente as relações entre grafemas e fonemas da língua inglesa.” Você poderia me dizer mais sobre a sua opinião referente ao ensino explícito das relações entre grafema e fonema?
6. Com que frequência você cria o seu próprio material didático? Você usa alguma ferramenta online específica, como o canva?
7. Você avaliou como ruim o tempo de aula por semana (2 aulas de 45 min.), você acha que os alunos dos anos iniciais deveriam ter mais tempo de aula de inglês?
8. Você avaliou bem as formações mensais da área, você acha que ela agrega/ou poderia agregar no treinamento de professores dos anos iniciais?
9. Você acha que o comportamento e a concentração dos alunos mudou após a pandemia?
10. Pergunta final sobre percepção geral de ser professor(a) nos anos iniciais.

Script Entrevista semi-estruturada - P2

PARTE A - Dados pessoais

1. Nome do participante: P2
2. Código do participante: P2
3. Tempo de experiência na profissão: 8 anos de experiência geral e 6 anos nos anos iniciais.
4. Formação acadêmica: Mestrado
5. Turmas dos anos iniciais em que o/a profissional atua:

(x) 1º ano (x) 2º ano (x) 3º ano (x) 4º ano (x) 5º ano

PARTE B - Entrevista

- 1) Na média de alunos por turma, você informou que esse número varia de 20 a 30 alunos. Você acredita que há diferenças relevantes ao ensinar para turmas menores ou maiores, em questão de comportamento, controle da turma, atenção que você pode dar a cada aluno, etc?
- 2) Dentre as turmas dos anos iniciais, tem alguma que você considere mais difícil de ensinar? Você acha que a idade dos alunos tenha interferência?
- 3) Você informou que teve treinamento para ensinar nos anos iniciais após a sua formação acadêmica. Você poderia falar um pouco mais sobre esse treinamento?
- 4) No questionário, você também informou que não utiliza livro didático e faz suas próprias atividades. Você recebeu algum material didático de apoio do município? Você acha que a disponibilização de material pela prefeitura ajuda/ajudaria nesse contexto?
- 5) Sabe-se que o ensino de Língua Estrangeira nem sempre é valorizado nas escolas. Nos seus comentários adicionais, você enfatizou que considera 1h30 por semana pouco tempo para que os alunos desenvolvam um vínculo com o professor. Também, você enfatiza que todas as matérias têm mais aulas que inglês, o que faz com que os alunos não levem a disciplina tão a sério. Baseado nesse fato, como você faz para que os alunos gostem, valorizem o ensino da Língua Inglesa?
- 6) Pergunta final sobre a percepção de ser professor(a) nos anos iniciais.

Script Entrevista semi-estruturada - P3

PARTE A - Dados pessoais

1. Nome do participante: P3

2. Código do participante: P3
3. Tempo de experiência na profissão: 4 anos geral e nos anos iniciais.
4. Formação acadêmica: Especialização.
5. Turmas dos anos iniciais em que o/a profissional atua:

(x) 1º ano (x) 2º ano (x) 3º ano (x) 4º ano (x) 5º ano

PARTE B - Entrevista

1. Você poderia me dizer seu nome e um pouco sobre a sua experiência como professora de inglês?
2. Você dá aula apenas para os anos iniciais?
3. Eu vi nas suas respostas que você trabalha em duas escolas. Você acha que esse fato tem influência na qualidade das suas aulas e na sua motivação para realizar o trabalho?
4. No questionário, você discordou da afirmação de que você tem materiais didáticos disponíveis, disponibilizados pela PMF. Os seus alunos receberam livro didático nesse ano letivo?
5. Então você mesma produz todas as suas atividades. Você poderia falar um pouco mais das ferramentas que você usa para a produção desses materiais?
6. Você também discordou da afirmação que a alfabetização em língua inglesa beneficia o desenvolvimento da alfabetização em língua portuguesa. Você poderia falar um pouco mais sobre a sua visão referente à alfabetização em L2 nos anos iniciais?
7. Na parte do questionário sobre as atividades realizadas nos anos iniciais, você informou que não inclui atividades de leitura. Porém, a questão é muito ampla e eu gostaria de saber se você respondeu não para atividades de leituras de textos, ou também para atividades de leituras de palavras (vocabulário).
8. Você também respondeu que não aplica atividades para o desenvolvimento da CF em L2, e também não aborda explicitamente as relações entre grafemas e fonemas da língua inglesa. Esta resposta reflete uma escolha/opinião, ou você não aplica por questões de tempo, ou outros motivos específicos?
9. Você avaliou as formações mensais da área de línguas estrangeiras da PMF como ruim. Nos comentários adicionais, você também informou que as formações não agregam em termos de conhecimentos pedagógicos. Você tem alguma sugestão de como esse cenário poderia ser melhorado, ou algo que você queira adicionar sobre essa questão?
10. Nos comentários adicionais, você também citou o comportamento das crianças, principalmente após a pandemia. Você poderia falar um pouco mais sobre o comportamento e o rendimento das crianças após a pandemia?
11. Pergunta final sobre a percepção de ser professor(a) nos anos iniciais.

Script Entrevista semi-estruturada - P4

PARTE A - Dados pessoais

1. Nome do participante: P4
2. Código do participante: P4
3. Tempo de experiência na profissão: 14 anos em geral e 7 anos com os anos iniciais.
4. Formação acadêmica: Mestrado.
5. Turmas dos anos iniciais em que o/a profissional atua:

(x) 1º ano (x) 2º ano (x) 3º ano (x) 4º ano (x) 5º ano

PARTE B - Entrevista

1. Você poderia falar seu nome e um pouco do seu tempo de experiência como professora de língua inglesa?
2. Você dá aula para todas as turmas dos anos iniciais, certo? Você tem outras turmas do Ensino Fundamental?
3. Você discordou da afirmação de que a proposta curricular de Florianópolis reflete as necessidades dos alunos de anos iniciais, você poderia explicar um pouco mais a sua resposta?
4. Você também discordou que tem tempo suficiente para o planejamento das suas aulas. Você acha que isso afeta a qualidade das suas aulas, ou você consegue lidar bem com isso?
5. Você recebeu o livro didático da prefeitura? O que acha do livro?
6. Você produz todas as atividades?
7. Você também discordou totalmente da afirmação de que alunos dos primeiros anos devem primeiro ser alfabetizados em L1 para então serem alfabetizados em L2. Você poderia explicar um pouco mais essa resposta?
8. O que você acha do tempo semanal de aula, na questão das consequências para o aprendizado dos alunos?
9. A instrução baseada em conteúdo é a mais usada por você, e você também não usa partes de diferentes métodos/metodologias. Você poderia falar um pouco mais sobre essas escolhas?
10. A pergunta acima leva ao seu comentário adicional, que achei bastante relevante, principalmente na questão dos conceitos de método e metodologia. Você disse que faz uso de metodologias, pensando na realidade de cada turma. Você poderia elaborar um pouco mais essa questão, também no que se refere ao uso da instrução baseada em tarefas?
11. Você percebeu diferenças significativas de comportamento dos alunos após a pandemia?
12. Pergunta final sobre a percepção de ser professor(a) nos anos iniciais.

Script Entrevista semi-estruturada - P8

PARTE A - Dados pessoais

1. Nome do participante: P8
2. Código do participante: P8

3. Tempo de experiência na profissão: 24 anos de experiência geral e 20 anos nos anos iniciais.
4. Formação acadêmica: Especialização
5. Turmas dos anos iniciais em que o/a profissional atua:

(x) 1º ano (x) 2º ano (x) 3º ano (x) 4º ano (x) 5º ano

PARTE B - Entrevista

1. Você poderia me dizer seu nome e as turmas dos anos iniciais nas quais você leciona?
2. Você tem 24 anos de experiência como professora de inglês e 20 anos de experiência como professora dos anos iniciais. Você poderia falar um pouco sobre as diferenças no ensino para crianças desde a época que você iniciou até os dias atuais?
3. Considerando que não temos treinamento para lecionar nos anos iniciais, você acredita que sua experiência ajudou a lidar com os desafios envolvidos em ensinar inglês para crianças?
4. Você discorda da afirmação de que “A proposta curricular de Florianópolis reflete as necessidades dos(as) alunos(as) dos anos iniciais”. Você poderia falar um pouco mais sobre essa resposta?
5. O que você acha do livro didático de inglês para anos iniciais disponibilizado pela prefeitura?
6. Você também discorda da afirmação de que “Os(as) alunos(as) dos primeiros anos devem primeiro ser alfabetizados em português para então começarem a aprender habilidades de leitura e escrita em inglês”. Você poderia falar um pouco mais sobre isso?
7. Você poderia falar um pouco sobre como você trabalha o desenvolvimento da consciência fonológica em inglês?
8. O que você acha das formações mensais disponibilizadas pela prefeitura? Você acha que as formações poderiam ajudar a treinar professores para lecionar nos anos iniciais?
9. Você percebeu diferenças significativas após a pandemia, referente ao comportamento e produtividade dos alunos?
10. pergunta final sobre a percepção de ser professor(a) nos anos iniciais.

APPENDIX 3 - SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS TRANSCRIPTIONS

Participant 1 interview - Transcription

INTERVIEWER - Bom, você poderia me falar seu nome e um pouco sobre a sua experiência como professora de inglês?

P1 - Meu nome é P1. Eu tenho bastante tempo de experiência. Eu comecei dando aula pra...Eu me formei na faculdade em 1992 em inglês. Eu sou formada em inglês e português. Durante o último ano da faculdade eu já comecei a dar aula de inglês. Então desde 1992. E aí eu trabalhei no Estado de Santa Catarina. Mas aí alguns anos depois eu passei a trabalhar em cursos de inglês. Aí eu tenho 14 anos de experiência em cursos de inglês e paralelo a isso, de vez em quando eu pegava aula no Estado, eu era efetiva do Estado, mas daí me exonerei. Mas eu trabalhei no Estado do Rio Grande do Sul também, e há bastante tempo foi em curso de inglês, né? E agora eu estou na prefeitura faz dois anos, ou um ano e meio, eu estou na prefeitura de Florianópolis.

INTERVIEWER - Eu vi aqui que nos anos iniciais você também tem menos experiência, menos tempo de experiência.

P1 - Eu tenho experiência, mas não com inglês. Eu fiz magistério de ensino médio, né? E aí eu trabalhei muitos anos com anos iniciais, mas não com inglês. Inglês é um pouco menos de experiência. Mas eu já trabalhei numa escola particular aqui de Floripa. E trabalhei no... e agora na prefeitura, né?

INTERVIEWER - Eu vi que você tem formação de mestrado, né?

P1 - Sim.

INTERVIEWER - E a sua formação, ela tem alguma... Algo relacionado com ensino aos anos iniciais ou é em outra área não relacionada?

P1 - Ela é bem ampla porque ele é um mestrado profissional e é ensino de línguas, mestrado em ensino de línguas. Tanto que eles aceitavam, quando eu fazia eles aceitavam formado em letras, pedagogia e qualquer outra licenciatura que tivesse a ver com linguagem, mas eu vi que agora eles só aceitam letras e pedagogia.

INTERVIEWER - Deu uma travadinha aqui. Voltou. Pronto. Voltou.

P1 - Tinha travado né? sobre o que eu estava falando?

INTERVIEWER - Você estava falando sobre o seu mestrado profissional, e estava falando que eles aceitavam... Para trabalhar com os anos iniciais era envolvido com pedagogia e inglês.

P1 - Isso. A minha dissertação eu apliquei... Porque como era o meu estado profissional, ele tinha que ser aplicado numa turma, né? E aí eu apliquei no oitavo ano, não foi nos anos iniciais.

INTERVIEWER - Ah, tá. Sobre o livro didático disponibilizado pela prefeitura neste ano, você utiliza nas suas aulas com frequência? Ou é algo que você prefere não usar muito o livro? Falhou a conexão de novo.

P1 - Bom, eu desativei a câmera então pra ver se eu... ..se melhora.

INTERVIEWER - Então, eu estava perguntando sobre o livro didático, disponibilizado pela prefeitura. Então eu gostaria de saber qual frequência você usa ele nas suas aulas Se você prefere usar menos ou usar mais ou apenas pra se basear no...

P1 - Eu uso bastante, eu só não usei desde o começo do ano porque a prefeitura não disponibilizou para todos os alunos Mas eu gosto bastante daquele material e eu usei. Assim que a prefeitura disponibilizou eu usei. Eu não consegui terminar os livros porque são só duas aulas por semana, né? Sim. E às vezes tem feriado, ou tem minha assembleia, ou tem por algum motivo não tem aula. Então eu não consegui terminar o livro com as turmas. Só com o primeiro ano que eu consegui terminar. O primeiro ano foi... Porque são oito unidades aí, os mais... Os últimos anos...

INTERVIEWER - Oi? Tá me ouvindo? É que eu achei que tinha travado de novo. Bom, tem uma afirmação que eu fiz no questionário, que é a seguinte, os alunos dos primeiros anos, dos anos iniciais, eles devem primeiro ser alfabetizados em português para então começar a aprender as habilidades de leitura e escrita em inglês. E nas suas respostas você discordou dessa afirmação. Então você poderia falar um pouco mais sobre a sua visão nessa área da alfabetização.

P1 - [Inaudível] ...dos três aos sete anos dele, nós morávamos na Alemanha. E ele se alfabetizou muito cedo, assim, aos cinco anos ele já estava totalmente alfabetizado. E eu alfabetizei ele paralelamente em... em português e alemão. Com os meus alunos do primeiro ano, eu já tento ir fazendo essa conexão, sabe, aos fonemas, né, o som das letras, principalmente as consoantes, porque as vogais são diferentes, né, o som em inglês. Mas as consoantes eu já consigo. Então, eu acredito, eu não tenho estudo sobre isso, assim, a profundidade, mas com a minha, o meu conhecimento empírico, assim, né, de mãe que alfabetizou em duas línguas e como professora, eu acredito que pode ser feito ao mesmo tempo eu não acredito que ele tenha que primeiro se alfabetizar em português e inglês em português pra depois começar.

INTERVIEWER - Sim, a minha ideia é que é apenas saber a sua opinião, porque eu tenho que ser neutro nas afirmações.

P1 - A minha opinião é que pode ser feito paralelamente. Uma coisa não precisa vir antes da outra.

INTERVIEWER - Certo. Também tem outra afirmação, né? Com que frequência você ensina explicitamente as relações entre grafemas e fonemas da língua inglesa? Então você poderia falar um pouco mais sobre a sua opinião referente a esse ensino explícito das relações entre grafemas e fonemas?

P1 - É porque no livro, o livro do primeiro e do segundo ano ele não tem muita escrita. É a partir do terceiro ano que aparece mais a escrita, né? Então a partir do terceiro, quarto e quinto ano é bem explícito assim, né? Esse trabalho com a escrita e com os sons, né? Mas nos primeiros anos, como está com uma defasagem grande na alfabetização... [Inaudível] principalmente dos segundo ano, né? E terceiro também tinha vários que... Então eu ia fazendo essa conexão, principalmente nas consoantes, né? Porque o som é muito parecido, então eu conseguia, assim, ajudar, né? Não precisava ensinar português pra eles. Com o próprio inglês eu ia... Eu ia trabalhando esses... esses sons, né? Sim.

INTERVIEWER - Conexão perdida de novo. Oi? Oi, agora estou ouvindo de novo. Eu acho que eu perdi só o finalzinho da tua resposta.

P1 - [Inaudível] Que no primeiro e no segundo ano, o meu foco não é a escrita, né? E não é dar destaque para... A grafia, né? As relações entre Grafema e Fonema, o meu foco não seria esse, mas a partir do terceiro ano é esse. Mas porque o próprio livro deles do primeiro e do segundo ano não traz muita escrita, sabe? Mas como eles pediram ajuda com o segundo ano, que todos os professores trabalhassem, inclusive o professor de educação física, que trabalhassem com a alfabetização, a forma que eu achei de ajudar foi isso, sabe? Usando essas palavrinhas em inglês assim para ajudar nos sons, principalmente das consoantes.

INTERVIEWER - Certo. E você costuma criar seu próprio material online?

P1 - Online... Não é porque a gente não trabalha online, mas eu preparo meu material.

INTERVIEWER - O que eu quis dizer de forma online é se você usa alguma ferramenta específica para criar, por exemplo, canva.

P1 - Sim, sim. Como a gente tem esse livro, eu não usei muito esse ano, mas quando eu não tenho um bom material didático a minha disposição, eu uso sim.

INTERVIEWER - Você também avaliou como ruim o tempo de aula por semana dos alunos de inglês, né? Que são duas aulas de 45 minutos por semana. Você acha então que os alunos dos anos iniciais deveriam ter mais tempo de contato com a língua inglesa? Você poderia falar um pouco mais sobre a sua opinião?

P1 - É porque a menor carga horária é a de inglês. Acho que só inglês e artes que são duas aulas por semana. Os outros todos são no mínimo três aulas por semana, né? Então eu acho pouco. E eu já trabalhei numa escola particular, por exemplo, que eles tinham três horas de inglês por dia. Então, escola bilíngue, né? Então, se a gente tem... lá na minha escola, por exemplo, a gente tem vários projetos, né? Então, por que não ter um projeto bilíngue também, né? Eu trabalho, por exemplo, em Canasvieiras, que é um lugar bem turístico, né? E que seria interessante ter uma segunda língua e só com aquelas duas aulas semanais ali, eu acho pouco, acho que ainda deveria ter mais.

INTERVIEWER - Sobre as formações mensais disponibilizadas pela prefeitura, você avaliou como bom, como satisfatório. Você acha que essa formação agrega ou ela poderia agregar no treinamento de professores dos anos iniciais das áreas de línguas estrangeiras?

P1 - No meu caso específico da formação de inglês, eu acho teórico demais, sabe? Eu gostaria que... Tudo bem a teoria, mas eu acho que a gente poderia trocar mais ideias sobre o que fazer em sala de aula, sobre as práticas, né? E é muito... Eu só participei esse ano, mas assim... Ela lê as portarias, por exemplo. Ela lê... Aí... Aí ela traz uns filósofos, assim... Aí eu penso, tem vários professores ali com doutorado já... muitos com mestrado, então a gente já viu essa teoria muitas vezes, é legal eu não discordo a teoria, acho a teoria importante, só que eu acho que poderia, sei lá assim, assim, ter uma troca de experiências, troca de atividades mesmo, como trabalhar, e não, eu achei muito teórica, assim, é só, não teve um momento de troca assim, de experiência, sabe? É só teoria, teoria, teoria.

INTERVIEWER - De uma aplicação mais prática assim, você se refere, né?

P1 - É, por exemplo, a gente trabalha com um livro didático, a gente pode trocar, a gente se trocar, que tipo de atividade que a gente fez com determinada página do livro, né, que deu certo, que foi legal, que você complementou, porque a gente nunca fica só no livro, né, eu nunca fico só no livro, eu introduzo de uma forma, aí eu trago coisas para complementar aquilo ali, então a gente poderia ter essa troca de ideias, né, um momento de troca, assim, e não existe esse momento de troca, pelo menos esse ano não teve. Certo.

INTERVIEWER - Você percebeu alguma diferença significativa do comportamento dos alunos após a pandemia? Ou não só relacionado com o comportamento, com a produtividade, com a atenção deles?

P1 - É que nesse caso eu não tenho como opinar porque eu não estava trabalhando na prefeitura. Durante a pandemia eu trabalhei uns meses numa escola particular que daí era essa escola bilíngue e eles continuaram com aula... em 2021 eles já tiveram aula normal, escola particular e aí... e depois eu trabalhei no curso de inglês, então eu não tenho assim como... mas o que os meus colegas comentam é que eles estão bastante agitados problema de socialização também mas eu particularmente não consigo opinar muito não ok, sem problema

INTERVIEWER - Então, para finalizar, eu estou fazendo uma pergunta final para todos os participantes para se você quiser falar em algumas palavras sobre a sua percepção geral de o que é ser professora de inglês nos anos iniciais, se você pudesse resumir em algumas palavras.

P1 - Eu acho que é abrir o caminho, mostrar pra eles. Pra mim, como eu dou aula de primeiro a nono... Pra mim é muito mais fácil trabalhar com os anos iniciais, porque eles ainda não têm aquele preconceito com o inglês. Nos anos finais eles já se perguntam, mas onde eu vou usar isso? Mas eu não vou para os Estados Unidos. E nos anos iniciais tu não vê isso, sabe? Eles com vontade de aprender, eles entendem que parece que já é natural pra eles o inglês, né? Eles não me questionam para que estudar inglês. É interessante que eles aprendam desde o começo para fazer parte do dia a dia deles, é parte do currículo, para naturalizar. Por incrível que pareça nos anos finais a gente ainda bate nessa de para que estudar inglês? Eles ainda questionam porque eu tenho que estudar inglês? E aí os anos iniciais acho que vai dar essa base boa para eles, quando eles estiverem lá nos anos finais eles não questionarem mais já vai ser natural para eles uma segunda língua e a minha função seria essa, introduzir a língua desde pequenininho, porque quanto mais cedo melhor e também acabar com esse preconceito contra o inglês.

INTERVIEWER - Verdade muito interessante e relevante esse seu ponto e eu gostaria de agradecer sua participação.

P1 - Então tá.

INTERVIEWER - Eu vou finalizar a gravação então.

Participant 2 interview - Transcription

INTERVIEWER - Começando então, tu poderia falar o teu nome e um pouco sobre o teu tempo de experiência dando aula?

P2 - Meu nome é P2, sou professor de inglês na rede municipal de ensino de Florianópolis e comecei a ter meus primeiros contatos em 2014, mas muito esporádicos. Comecei a me situar mais na área de 2016 em diante.

INTERVIEWER - E você informou que teve menos tempo de experiência com os anos iniciais, certo?

P2 - Isso.

INTERVIEWER - Você sentiu alguma dificuldade quando começou a dar aula para os anos iniciais? Sentiu alguma diferença muito grande?

P2 - Sim, no começo, foi em 2016 que eu comecei a ter meus primeiros contatos e quando me disseram que eu ia dar aula para os anos iniciais, eu pensei ‘meu deus, como é que eu vou me sair nessa?’ , porque eu realmente não sabia nada, eu era leigo e até nem estudei pedagogia, mas fui me virando, ninguém me ensinou na prática, fui me virando do meu jeito e acabou dando certo. Tem muitos alunos que gostam de mim, então mesmo eu não tendo assim aquele domínio, do meu jeito eu consigo me virar com criança, dar aula pra criança e tudo. E comecei a gostar, sim, é um público que eu gosto não na sua totalidade, mas no geral sim.

INTERVIEWER - Então você dá aula pros cinco anos dos anos iniciais, né?

P2 - Isso, primeiro ao quinto.

INTERVIEWER - Na média de alunos por turma, você informou que esse número varia de 20 e 30 alunos, né?

P2 - Uhum.

INTERVIEWER - E você acredita que há diferenças relevantes ao ensinar para turmas menores ou maiores? Em questão de comportamento, controle da turma, atenção que pode dar a cada aluno?

P2 - Em certo momento eu cheguei a acreditar que sim, mas eu vejo que isso é muito relativo também. Pois eu tenho uma turma que tem um número pequeno de alunos e ainda assim não é tão simples assim, mesmo sendo um número pequeno. Acho que às vezes existem outros fatores que a gente não tem controle, por exemplo, a criança vem de um contexto socioeconômico muito difícil e ela traz para sala de aula certas coisas que ela vive em casa, então teoricamente a priori uma turma com poucos alunos seria mais fácil mas isso na prática nem sempre procede.

INTERVIEWER - Dentre as turmas dos anos iniciais, tem alguma que você considera mais difícil de ensinar?

P2 - Neste ano de 2023, sim, teve uma de segundo, uma turma de segundo ano, período vespertino, que eu achava muito difícil, muito difícil, e eu conversava até com a professora regente dessa turma, olha, tive muito trabalho e a gente está fechando o ano, né, e eu saio de lá um tanto insatisfeito, porque muitas coisas que eu gostaria de ensinar eu não consegui. Mas, em compensação, eu tive outra turma de segundo ano, também na mesma escola, que era muito mais fácil. Então eu sempre comparava, assim, o que eu consegui chegar numa segundo ano, nessa que era mais fácil, na outra não chegava nem na metade.

INTERVIEWER - Você acha que a idade tem alguma interferência, por exemplo, os alunos mais novos do primeiro ano? Tu acha mais difícil de lidar do que os do quinto ano, que tem um pouco mais de experiência?

P2 - Neste ano eu achei os quintos anos mais fáceis de se lidar. Tive uma turma de quinto ano que eu gostei bastante, né? Mas no primeiro ano já estava um pouco mais difícil, mas como sempre isso é muito ambivalente, né? Depende de cada situação. Eu diria que no geral as crianças de primeiro ano elas têm alguns fatores negativos, que é o fato de que elas não aprenderam muito bem a se situar na escola, até porque a ideia do primeiro ano, que antigamente nem existia, antigamente era a primeira série, que hoje é segundo ano, a ideia do primeiro ano é marcar esse momento de transição entre a criança sair do jardim e ir para a escola. Então é um ano que muitas vezes a gente nem tem uma expectativa de que ela vá se tornar um ótimo aluno, porque ela está nesse processo de transição, tudo para ela é muito experimental. Então é um pouco mais difícil porque elas não têm muito essa noção espacial, mas ao mesmo tempo elas também demonstram ter uma boa memória. Então para você usar o método da repetição, isso para... oral, estou falando, escrever para elas é difícil, mas oral funciona bastante para criar esse primeiro ano.

INTERVIEWER - Você sentiu alguma diferença de comportamento ou de atenção após a pandemia? Após o período que eles ficaram em casa?

P2 - Com certeza. A pandemia, nossa, piorou muito as coisas. O que já era difícil antes da pandemia, conseguiu ficar ainda pior. Muitas crianças que já vêm com certas questões psicológicas, também interferem na alfabetização. Eu tenho uma turma de quarto ano que na época da pandemia, em 2020, eles deveriam estar no primeiro ano. Muitos do quarto ano ainda têm dificuldades com a alfabetização. E a própria dificuldade de se situar no espaço, de conviver com outras pessoas, ficaram muito tempo em casa e agora fazer essa retomada da questão social, da interatividade, das relações interpessoais, eu creio que isso ainda vai levar boa parte, vai atravessar boa parte da década de 2020 para as coisas voltarem ao normal, entre aspas. Se é que vão voltar.

INTERVIEWER - Você informou que teve treinamento para ensinar os anos iniciais após a sua formação acadêmica. Foi um treinamento formal, assim? Você poderia falar um pouco mais sobre isso?

P2 - Um treinamento após a formação acadêmica para ensinar?

INTERVIEWER - Tinha uma pergunta, se você teve treinamento durante a graduação e outra pergunta, depois da graduação você teve algum minicurso, algum treinamento?

P2 - Talvez eu tenha me equivocado nessa resposta, porque eu não lembro assim de forma tão contundente, as disciplinas que a gente teve eram mais focadas em alunos um pouco maiores. Mas muito do que eu aprendi foi na prática mesmo.

INTERVIEWER - No questionário você também informou que não utiliza o livro didático e faz suas próprias atividades. Você recebeu algum material didático de apoio do município esse ano?

P2 - Sim, a gente recebeu, mas eu confesso assim que eu... Gosto assim de sentar na frente do computador e ir pesquisando, claro, na internet, mas e fazendo do meu jeito, né? Então, atividades assim, de os alunos colorirem, tudo, eu gosto de eu mesmo preparar. Nada contra o livro, né? Mas eu vejo assim que eu já me acostumei com essa coisa de sentar e fazer do meu jeito. E no caso das crianças dos anos iniciais, talvez, principalmente primeiro, segundo ano, pra elas o livro pode ter uma linguagem que pode estar um pouco acima. Então, nesse ano eu acabei utilizando muito pouco os livros didáticos lá da minha escola.

INTERVIEWER - Mas a prefeitura concedeu o livro para cada aluno?

P2 - Sim, eles têm ali uma cópia que eles utilizam, e cabe a eles devolver no final do ano. Alguns não devolvem, mas na teoria deveriam devolver. Então, sim, eles têm esse tipo de amparo.

INTERVIEWER - E nessas atividades que tu faz por conta própria, tu utiliza algum software tipo Canva?

P2 - Esse canva eu ouço muito bem falar dele, vou começar a usar mais ano que vem. Ultimamente não, eu preparo coisas de enunciados que eu escrevo, imagens que eu tiro da internet, que eu vou ali tentando encaixar tudo. Eles gostam muito, principalmente esses mais novos, essas crianças de primeiro ano, gostam muito de colorir, praticar. A atividade impressa, ela serve para ajudar na oralidade. Tipo assim, eu estou ensinando frutas, eu falo 'como é que se diz uva em inglês, grape, daí eles olham para fazer essa associação, né? E daí na parte da atividade impressa eles mais utilizam para colorir mesmo, até porque muitos deles ainda têm dificuldade mesmo com a escrita, né? Eles estão nesse processo, às vezes eles têm dificuldade até para escrever o próprio nome.

INTERVIEWER - Bom, a gente sabe também que o ensino de língua estrangeira nem sempre é valorizado nas escolas, né? E nos teus comentários adicionais, tu enfatizou que uma hora e meia por semana é pouco tempo para que os alunos desenvolvam um vínculo com o professor. E também você enfatiza que todas as matérias têm mais aulas que o inglês. Então, o que faz com que os alunos não levem a disciplina tão a sério? Então, baseado nesse fato, como que você faz para que os alunos gostem e valorizem a língua inglesa?

P2 - Eu tento assim, dentro das possibilidades, estabelecer uma certa empatia. Primeiro, eu parto do princípio de que muitos deles não sabem falar inglês fluentemente, o que é uma realidade, né? Isso é uma coisa que a gente está lá observando. E eu já desde o primeiro dia de aula deixo bem claro para eles que aquele ambiente não é um ambiente em que eles serão julgados por não saberem falar inglês. Porque eu não estou lá com esse objetivo de julgá-los, aquilo não é um tribunal, né? E que eu sou totalmente compreensivo com o fato de eles não saberem falar inglês. E mesmo quando um aluno, às vezes eles trazem esse argumento assim, 'ah, por que que eu vou saber falar em inglês se eu não vou morar nos Estados Unidos', alguns falam isso, né? E eu tento criar essa empatia e digo assim, 'olha, eu entendo o teu posicionamento, né? Eu sei que o teu raciocínio mesmo, que talvez eu como professor de

inglês possa discordar, mas como pessoa eu entendo que tem a sua legitimidade, né?' Então eu procuro sempre tentar criar esse ambiente de empatia, de entender que eles, nem todos sabem falar inglês, apesar de que alguns sabem, sempre tem um ou outro que sabe, né? Mas muitos não sabem e também não cabe a mim julgar, porque existem questões sócio-econômicas, existem questões assim que, né, eu por exemplo não sou rico mas tem muitas pessoas no Brasil estão em situações piores do que a minha, então existem certas situações que não caberia a mim também tentar julgar, né, às vezes o aluno ele tem um background, como se diz no inglês, que pra nós se a gente tentar mesmo ir a fundo, a gente vai entender muitos dos problemas que eles têm, então eu procuro sempre deixar bem claro isso, que eles não estão lá para ser julgados. Eu tento passar as minhas atividades de modo que possa contemplar aqueles que não sabem falar inglês, mas sempre tentando agregar um pouco, fazer com que eles entrem um pouco na língua inglesa. Eu até falo para eles assim, olha, se final do ano eu perceber que eu ensinei alguma coisa, mesmo que não seja tudo, eu já vou sair daqui feliz sabendo que eu fiz parte, que eu cumpri com boa parte da minha função.

INTERVIEWER - Você acha que as formações da prefeitura, que são mensais, né? Tu acha que elas teriam um papel importante se elas oferecessem um treinamento para dar aula de... pros anos iniciais?

P2 - Acho que poderia ajudar, sim. Porque muitas vezes lá a gente discute questões burocráticas, legislação, coisas que a gente... Precisa estudar até para fazer as provas, para as provas de concurso, né? Não que esses conteúdos não tenham sua legitimidade, mas essa é a questão que você falou de ensinar a gente a dar aula para anos iniciais, dar aula de inglês, tudo isso eu nunca vi sendo abordado. Mas eu tenho a impressão de que às vezes nem nas próprias formações as pessoas que dão essas formações saberiam muito lidar com esse assunto. Mas seria uma boa ideia mesmo que eu ache que isso está longe de acontecer.

INTERVIEWER - Então pra finalizar, eu deixo um espaço aberto caso você queira resumir algumas palavras qual é a sua percepção sobre ser professor para os anos iniciais de inglês.

P2 - Bom, antes de mais nada eu gostaria de agradecer a oportunidade de participar disso, espero que eu tenha ajudado. É uma, eu sempre brinco assim que é uma mistura de várias coisas, né? Às vezes eu fico pensando assim, o que que eu tô fazendo aqui? Eu confesso que às vezes eu penso isso, né? Até porque como eu também não tenho filhos, eu não tenho tanta experiência assim de lidar com criança quanto alguém que tem filhos. Mas ao mesmo tempo eu também gosto, né? Tem muita criança que faz a gente gostar deles e tudo. Eu também aprendo com eles, porque ensinar também significa aprender. Então eu diria que falando em tom de brincadeira é uma relação de amor e ódio. Em tom de brincadeira eu falo isso. Tem momentos bons, tem momentos ruins, mas no geral eu gosto dessa experiência mesmo sabendo que há muita coisa que poderia ser melhor.

INTERVIEWER - Certo, então, muito obrigado pela participação.

Participant 3 interview - Transcription

INTERVIEWER - Bom, então iniciando, primeiramente muito obrigado por participar. Para mim é muito importante ter uma ex-colega de aula fazendo parte da minha pesquisa. E para iniciar, então, você poderia falar seu nome e um pouco sobre a sua experiência como professora de inglês.

P3 - Meu nome é P3. Eu sou professora de inglês desde julho de 2019. Com anos iniciais, né? Eu comecei no extra em 2018, 17, acho que 2017. Mas é... trabalhar com adultos, curso de idiomas, é diferente. Com a escola eu comecei em julho de 2019. E comecei direto com anos iniciais. Do primeiro ao quinto..

INTERVIEWER - E no momento tu só tem turmas de anos iniciais, tu não tem finais?

P3 - Esse ano eu trabalhei só com o primeiro ao quinto, só anos iniciais.

INTERVIEWER - E tu tem uma questão de preferência, assim, tu prefere anos finais ou iniciais?

P3 - Então, eu acho que eu tenho um perfil mais para anos finais. Eu tenho um diálogo melhor, vamos dizer assim, com adolescentes. Crianças dos anos iniciais, eu sou apaixonada por eles, principalmente no primeiro e segundo ano, porque eles ainda são pequeninhos, mas são crianças que demandam uma atenção muito grande do professor e um preparo muito grande do professor. Um preparo didático que eu acho que é o meu problema com eles no momento.

INTERVIEWER - Eu vi também lá no questionário que você trabalha em duas escolas, né? Tu acha que esse fato tem alguma influência na qualidade das tuas aulas ou na tua motivação para realizar o trabalho? Tu acha que dificulta, assim, duas escolas?

P3 - Não, eu acho que até duas escolas, claro, é difícil, porque, né, você tem toda aquela... Deslocamento de uma escola para outra, e tal. Mas como ficaram dois dias na semana com uma escola (inaudível). Eu acho que a minha dificuldade maior é a questão de preparação mesmo. (Inaudível) trabalhar com criança pequena. É isso que eu tenho.

INTERVIEWER - É, a gente não tem treinamento, nem durante e nem após a graduação.

P3 - Não tem treinamento nenhum, sabe? Nós não somos preparados para trabalhar com criança pequena. E criança pequena demanda uma atenção diferente. Ela não sabe ler ainda, ela não sabe escrever ainda, ela não tem noção de espaço no caderno e nada assim. Então teria que ser trabalhada de uma forma diferente, de uma forma mais lúdica, de uma forma mais brincando, vamos dizer assim. Usar brincadeiras e vídeos e joguinhos e coisas assim para poder trabalhar com elas. E isso é uma preparação que a gente tem que aprender, que nós temos que correr atrás, porque ninguém faz isso nós. Nós somos preparados pra ser

professores, principalmente de ensino médio, na faculdade, ou do 6º de em diante, que é o que manda a BNCC. Então ninguém da licenciatura tem esse preparo na licenciatura, no curso em si, pra trabalhar com crianças de anos iniciais. E eu acho que isso é uma coisa que atrapalha muito. Porque a gente que tem que correr atrás, tipo, né, depois que você começa a conhecer os alunos, é que você tem que correr atrás do que você acha que vai funcionar. E daí você acha, tipo, você fala, nossa, eu acho que tal coisa vai funcionar. Você não tem aquela pessoa que já trabalhou com isso e desenvolveu um site, uma página, alguma coisa que fala assim, 'olha, professor de inglês dos anos iniciais, nós temos esse material pra você. O que você acha? Ou nós temos essas ideias para você?'. Então eu acho que isso é uma coisa assim que é desesperador no início. Hoje eu já consigo ter um repertório melhor, porque eu tenho 4 anos e meio dando aula. Mas no primeiro ano, meu primeiro dia de sala de aula foi no quinto ano, depois acho que foi no primeiro, no primeiro e terceiro e quarto, assim, no mesmo dia. E eu terminei o dia desesperada, porque eu pensei, meu Deus, para onde é que eu vou virar? Principalmente aqui em São José não tinha nenhum livro para guiar. Porque, claro, você não vai ficar usando um livro didático, mas se você tiver pelo menos ideia do que trabalhar com essas crianças, sabe? A questão de conteúdo, por exemplo, já ajudaria. E aqui não tinha nem isso. Florianópolis tem um livro para guiar um professor, aqui (em São José) não tem. Isso também atrapalha.

INTERVIEWER - Eu vou falar mais sobre essa questão do livro didático. Então, você discordou da afirmação de que tem materiais disponíveis, disponibilizados pela prefeitura, né? Então os alunos eles não receberam livro didático esse ano.

P3 - Aqui em Florianópolis, sim. Lá em Florianópolis, sim. Aqui em São José... Parece que esse ano foi adotado um livro para ajudar o professor. Mas como esse ano eu não trabalhei em São José, eu não sei te dizer com toda certeza. Mas Florianópolis, pelo que eu sei, já tem algum tempo já que... que é disponibilizado esse livro. Que não era consumível. O professor tinha acesso a ele, é um livro muito bonito, Funway. Ele é uma sequência do primeiro ao quinto ano, né, de conteúdo, de reforço de conteúdo, preparando esse aluno para chegar do sexto ano em diante e ter uma continuidade de trabalho. Ele é interessante para a criança, porque ele trabalha com música, trabalha com vídeo, trabalha com stickers, ele trabalha com bonequinhos que você monta e etc. Só que até esse ano ele não era consumível. Então o aluno não podia riscar, o aluno não podia colorir, ele não podia pegar os stickers pra ele, colocar lá no livro, completar com ele, entendeu? Ele tinha que se submeter a olhar o livro e não mexer. No máximo folhear o livro. Então isso também acabava não ajudando muito, né?

INTERVIEWER - E esse ano foi consumível?

P3 - Esse ano foi consumível. Aí bate o problema de não ter livro o suficiente para todos os alunos.

INTERVIEWER - Sim, sempre um obstáculo.

P3 - Sempre um obstáculo.

INTERVIEWER - E quando você não usa o livro didático você mesma produz as atividades?

P3 - Sim, eu sempre, na verdade mesmo esse ano com o livro didático ele só serviu pra me ajudar em questão de conteúdo que eu tinha que trabalhar, né? Tipo, currículo que Florianópolis quer que a gente trabalhe. Mas as minhas atividades são... ou são retiradas da internet ou são planejadas por mim. Se é algum jogo, alguma atividade diferente pra trabalhar, tipo grupo ou alguma coisa assim, aí sou eu que planejo, eu que monto ela. Se não, se for só a mesma questão de reforço de conteúdo, de alguma coisa assim daí, eu pego da internet mesmo. Mas eu tento sempre trabalhar mesclando coisas diferentes pra não ficar naquela mesmice... para poder ter um retorno dele, vamos dizer assim.

INTERVIEWER - Lá no questionário você discordou da afirmação de que a alfabetização em língua inglesa ela beneficia o desenvolvimento da alfabetização em língua portuguesa. A minha intenção aqui não é falar se está certa ou errado, é só saber a sua opinião. Você poderia falar um pouco mais sobre essa sua visão referente à alfabetização em L2 e a interferência que ela tem na alfabetização em L1?

P3 - Então...Eu não consegui, eu já tentei trabalhar junto com professores alfabetizadores no primeiro ano, eu converso muito com elas e eu tento planejar minha aula junto com, não exatamente junto com elas, mas paralelas delas em conjunto, tentando trabalhar juntas a alfabetização e não deu certo. Eu acho que talvez por termos salas muito cheias...O primeiro ano começa com seis anos, ou seja, a criança chega na escola ainda muito infantil, porque é uma criança de seis anos, a criança de seis anos ainda é uma criança muito pequena, ela ainda tem aquela coisa de criança que ainda fala errado, fala meio tipo bebê, que ainda vem de uma educação infantil que não trabalha com... num sentido um pouco mais... não vou dizer tradicional porque é meio estranho falar tradicional, apesar de que as nossas escolas são bem tradicionais, infelizmente. Mas é, vamos usar essa primeira palavra. Eles trabalham muito ainda com a parte muito lúdica, então a criança passa um ano, passa um tempo na escola, na creche, ou na pré-escola, brincando. Então ele chega lá, na escola é um choque pra ele, porque daí ele tem que sentar... Já senta tipo na mesa, ele tem que pegar um lápis, ele tem que pegar um caderno, ele tem que entender o que é letra, o que é número, ele tem que assimilar o alfabeto em inglês e português, por exemplo, daí aprender a juntar letrinhas, então isso chega no final do ano numa sala com um mínimo de 25 crianças e uma professora só, isso quando a gente não tem algum aluno da educação especial que dificulta um pouco o planejamento do professor. Eu comecei a notar que chega no final do ano, tipo assim, não tava dando certo, entendeu? Então isso foi no... já logo no início, assim. Não conseguia acessar a criança em inglês e em português. Eles acabavam, às vezes, confundindo algumas coisas e acabava não ajudando nem um, nem outro. Aí eu comecei a trabalhar de forma diferente. Por isso eu não acho que alfabetizar junto, sabe? Na minha opinião, na escola pública não funciona. Mas é por uma questão de quantidade, principalmente, quantidade de aluno em sala de aula. É uma professora para dar conta de 25 crianças de 6 anos de idade que dependem muito dessa pessoa. E eles querem atenção 100% do tempo. Então você não consegue fazer eles se focarem em tempo suficiente para você trabalhar com duas línguas ao mesmo tempo. Talvez

poderia ser diferente se nós na licenciatura tivéssemos alguma noção de como trabalhar alfabetização e letramento de língua estrangeira, de língua inglesa com criança pequena. Só que por exemplo, eu não tenho noção nenhuma de alfabetização. E não é só licenciatura do inglês. Nenhuma licenciatura tem isso. Só que se nós pararmos para pensar... Nós trabalhamos com crianças desde o primeiro ano, tudo bem. A Inglês é... aqui, mas não são todos os lugares que trabalham com crianças a partir do primeiro ano. Eu entendo isso. Mas é uma possibilidade, porque não é só escola pública. A gente tem escola privada, que geralmente trabalha com crianças a partir do primeiro ano. Nós temos escolas de idiomas que trabalham com crianças pequenas também. Então... Eu acho isso uma falha na nossa... no nosso curso (Letras Inglês). Não só no nosso curso, mas vamos falando do nosso curso. Não ter nada de alfabetização e letramento é uma falha. A nossa didática é uma disciplina só, de um semestre só. Que passa batido, tipo... Você aprende a montar um plano de aula, ponto. 'Ah, mas tem o estágio'. Mas o nosso estágio geralmente é feito a partir do sexto ano. No mínimo quinto, ninguém pega menos as turmas menores. Nem no CA (Colégio de Aplicação), nem em outras escolas. Eu não lembro de, na minha época, por exemplo, ter algum grupo dos meus colegas que formaram comigo, que fizeram estágio no mesmo ano que eu. Eu não lembro de ninguém ter pego. Acho que a turma menor era sexto ano, se eu não estou enganada.

INTERVIEWER - Sim, na minha época, no estágio era a partir do sexto ano, né?

P3 - Pois é. Então, tipo, nós não somos preparados para isso, então como é que eu vou alfabetizar uma criança que está sendo alfabetizado em português e aí eu vou tentar alfabetizar em inglês, eu não tenho noção nenhuma de como alfabetizar uma criança e não é 'ah, mas é fácil', não, não é fácil. Pra quem está lá, dentro da... no chão da sala de aula observando os professores regentes, a luta que é pra ensinar o português a gente sabe que não é fácil alfabetizar. É uma luta grande. Então eu acho que talvez a partir do segundo ano, a parte de alfabetização em inglês talvez funcionasse melhor. A gente já tem uma noção de português. Daí, dali pra frente, você começa a trabalhar também em inglês com eles. Mas é uma noção, não sei. É uma opinião minha. Não sei se daria certo ou não.

INTERVIEWER - E também relacionada a essa questão da alfabetização, que inclui a leitura também. No questionário você falou que informou que não inclui atividade de leitura nos anos iniciais, porém essa minha questão também ficou um pouco muito ampla, foi um erro meu. Então eu gostaria de saber se você respondeu que não inclui atividade de leitura mais de textos assim ou também no nível da palavra isolada, de aquisição de vocabulário simples assim.

P3 - A aquisição de vocabulário a gente trabalha desde o primeiro ano. Então, primeiro ano geralmente é a oralidade, focando na questão da oralidade, porque eles ainda estão no processo de alfabetização, eles ainda não sabem ler. A partir do terceiro, daí eu tento trabalhar com a leitura de palavras. Às vezes, frases pequenas, frases curtas. Mas eu já tentei textos pequenos, textos que eu falo assim, tipo, duas, três linhas, entendeu? Coisinha pequenininha, e não deu certo. Por que? A gente bate numa outra barreira. Tem muita criança que chega no

quinto ano sem saber ler em português, sem ser alfabetizado em português ou muito mal alfabetizado em português por uma série de motivos diferentes. Tem criança que chega no quinto ano que não consegue ler nem as palavras em português. Então as palavras em inglês para ela faz menos sentido ainda, é se você colocar num texto. Isoladamente, na aquisição de vocabulário, “põe” frases muito curtas, tipo My house is beautiful, sabe? Né? Num exemplo assim bem... Prático, bem grotesco, vamos dizer assim. Eles até conseguem, entendeu? Mas como é que eu vou pegar uma criança que não sabe ler em português e vou colocá-la pra ler alguma coisa em inglês? Aquele criança que chegou no quarto, quinto ano, alfabetizada, eu consigo sim trabalhar leitura de pequenas estrofes de poesia, por exemplo. Ou então, vou trabalhar cor, daí tem, sei lá, tem alguma coisa que tem... Que rima, entendeu? E a gente trabalha a rima entre alguma palavra e a cor e tal. Tem uma atividade que eu faço que rima as cores com algumas palavras. Tipo... Ah, agora não vou lembrar. Mas tem rima. Então, eu consigo trabalhar isso para aquela criança que lê. E a criança que não lê? O máximo que eu consigo dessa criança é que ela repita pra mim, e se eu perguntar pra ela, ela me responde na oralidade. Mas na leitura, na leitura não tem... não tem como, infelizmente. Já trabalhei leitura com nono ano, por exemplo, oitavo, nono, aí até que vai. Mas os pequenos é mais difícil.

INTERVIEWER - A gente também entrou nesse caso da pandemia, né? Nos comentários adicionais tu falou sobre o comportamento das crianças após a pandemia, né? Então tu poderia falar um pouquinho mais sobre como que está esse comportamento das crianças, o rendimento delas. Tu percebeu muita diferença?

P3 - Percebi, foi percebido, não só por mim, como por outros professores, as crianças parecem estar mais ansiosas. Sabe, elas estão sem limite, quando a gente fala sem limite é no sentido assim, eu não tenho mais elas, né? Quando eu falo, eu falo no sentido delas, dos alunos. É paciência pra ouvir um colega falando, porque eles querem falar também, sabe? Eu não quero esperar o fulaninho falar, eu tenho que falar junto, eu tenho que ser ouvido. Ele não precisa ser ouvido, mas a minha voz precisa. Então assim, é muita ansiedade, é muito pra ser ouvido, pra conversar, pra contar, pra... Pra ter contato com os colegas, entendeu? É muito... Eles não conseguem ficar numa cadeira, por exemplo, por um tempo suficiente pra você fazer uma roda de conversa com eles, porque tem que estar levantando o tempo inteiro. Eles não conseguem esperar a vez do colega falar. Eles não... São poucas as famílias que acompanham eles em casa. Eu não sei dizer se isso antes da pandemia era diferente, mas tipo as escolas que eu trabalhei em 2019... Tinha um acompanhamento, principalmente uma delas que é o (inaudível) em São José. Tinha um acompanhamento da família muito interessante, sabe? Muito interessante, mas muito próxima. Vocês sentiam o acompanhamento? Eu tinha turmas do primeiro ano que eu entrei em julho, dia 1º de julho, e a maioria das crianças do primeiro ano já estavam lendo, textinhos pequenininhos, mas elas já conseguiam ler. E hoje você chega no final do primeiro ano e são poucas as crianças que conseguem ler... Por isso, porque elas estão extremamente agitadas. E eu não notava isso antes. Então acho que a pandemia nesse ponto mudou o comportamento delas. Não que elas fossem quietas, não é isso. É essa ansiedade que elas têm agora. Elas têm um nível de ansiedade muito alto. Ao ponto de atrapalhar a aprendizagem deles em tudo. Em português, em inglês, matemática, em tudo. não é só no inglês. Então isso é uma coisa que nós notamos, nós professores notamos isso, já

conversamos sobre isso. Tentamos trabalhar ao longo do ano com isso, para tentar amenizar essa ansiedade deles, mas não é algo que você consiga fazer novamente, bato na tecla. São salas muito cheias. Para um professor notar, numa turma de 30 alunos, por exemplo, para um professor notar que determinado aluno precisa de uma aproximação diferenciada, vai tipo primeiro trimestre. Porque você não consegue, é criança demais para um professor só conseguir perceber individualmente. Aí você imagina nós professores de inglês que para fazermos 40 horas trabalhadas nós temos 14 turmas. Não é? Você coloca 14 turmas, todas as turmas estiverem cheias, 1º e 2º anos são 25 alunos, 3º, 4º e 5º são 30. Você chega a 200 e por 300 alunos num semestre. Isso eu estou falando de anos iniciais, anos finais, eu sei que chega mais. Como é que eu, professora, vou conseguir perceber a individualidade de cada um desses alunos? ao ponto de conseguir atendê-lo de uma forma mais próxima e trabalhar isso durante esse ano letivo. Quando eu percebo isso, já é meio do ano, quando eu já conheci o tipo, conheci todos os meus alunos e pensar assim, 'não, esse aluno eu preciso me aproximar dele de uma forma diferenciada'. Por conta disso, um número muito grande de aluno, ansiedade muito alta, muito alta, ao ponto de criança estar precisando, tipo assim, de atendimento psicológico, de realmente não é uma ansiedade só de falar se é uma criança ou se é uma criança ansiosa, não. É realmente uma ansiedade que normalmente via em adultos, e agora a gente está vendo em crianças. E isso atrapalha muito a aprendizagem deles.

INTERVIEWER - Eu tinha outras perguntas aqui, mas tu acabou respondendo elas nas outras perguntas. Então, para finalizar, eu queria, eu faço uma pergunta aberta, para caso tu queira, deixar a tua percepção de o que é, em algumas palavras, de o que é ser professor dos anos iniciais.

P3 - Ai, desesperador! E ao mesmo tempo maravilhoso, porque você vê uma criança, sabe, no começo do ano, que no primeiro ano principalmente e segundo ano te dá um retorno muito lindo. Porque você vê aquela criança no primeiro ano que chega sem nem saber segurar um lápis, por exemplo. E daí chega no final do ano e eles já estão lendo algumas palavras pra você, mesmo palavras em inglês, sabe, mesmo aquelas palavras mais simples em inglês, ou que eles chegam no final do ano te dando um retorno de vocabulário e entender, tipo quando você coloca uma musiquinha eles já sabem, eles não sabem você falar, eles já sabem o que eles têm que fazer na musiquinha, porque eles estão entendendo o que está acontecendo. Então isso é muito lindo. Mas ao mesmo tempo, a gente não tem preparo para trabalhar com criança pequena. Os nossos cursos não nos preparam para isso, a nossa... a nossa licenciatura não nos prepara para isso. E daí, as formações nas prefeituras não dão atenção para isso. São umas formações vazias, que não tem conteúdo nenhum, de importância para o professor de língua estrangeira. Eles passam toda uma vez por mês, a gente vai numa formação que é para ser uma formação continuada para professor e não tipo assim, você entra vazio e sai vazio porque não tem nada de interessante. Eu defendo desde o início, eu defendo formação diferenciada, formação para o professor dos anos iniciais, formação para o professor dos anos finais, porque são dois grupos diferentes. E o ano inicial, eu acho que se a gente tivesse mais noção de uma alfabetização, de um letramento, mesmo que fosse em português e adaptarmos para o inglês, acho que nós conseguiríamos ter um retorno muito maior, porque eu acho maravilhoso os alunos da escola pública poder ter inglês a partir do primeiro ano. E eu acho

desperdício que eu não consiga aproveitar essa chance, essa oportunidade deles de uma forma melhor por conta de falta de prepara e por mais que eu tente procurar alguma coisa, eu sozinha não vou conseguir, eu preciso, eu precisaria ter um apoio de sei lá, da formação da prefeitura, algum curso extra numa universidade, alguma coisa assim. Então, eu acho que isso é maravilhoso ser professor de anos iniciais, mas ao mesmo tempo é frustrante. Porque você vê uma oportunidade passar pela tua frente sem você conseguir fazer muita coisa.

INTERVIEWER - Sim, eu te entendo muito. Então, muito obrigado pela participação.

P3 - Obrigada a você.

INTERVIEWER - Só vou parar de gravar.

Participant 4 interview - Transcription

INTERVIEWER - Iniciando, então, você poderia falar o seu nome e um pouco do tempo de experiência que você tem como professora?

P4 - Então, meu nome é P4. Então, eu tenho, como professora de língua estrangeira, eu iniciei no ano de 2008, né, como professora em escola particular. E aí, desde então, tem sido a minha atividade laborativa principal. Então eu fiquei até o ano de 2015 como professora de escola particular, na verdade eu sei, foi em 2014, exclusivamente em escola particular. Em 2015 eu entrei na rede municipal, lá do estado de São Paulo, na cidade de Itatiba, e aí como professora de inglês. Então nesse ano de 2015, eu exerci atividade dupla, assim, na escola municipal e na escola de idiomas. No ano de 2016 eu assumi, aqui, a prefeitura, né, que fiz o concurso para professora de português e inglês, como a Pietra é. E aí desde então eu não tenho mais atuado nas escolas particulares, né? Eu não sou mais a formadora de falantes fluentes. Então, porque essa não é proposta da prefeitura, né? Eu sei, eu acho que você sabe disso. Então desde então essa é a minha atividade exclusiva, né? Professor de inglês no ensino básico, escola pública, de primeiro ao 9º ano.

INTERVIEWER - Então você tem anos finais também?

P4 - De Inglês, não. Eu tenho de português de português. Então eu já atuei como professora de inglês nos anos finais, mas atualmente eles têm me colocado mais para os anos iniciais.

INTERVIEWER - Entendi. Eu tenho outra pergunta sobre as turmas aqui, mas você já respondeu. Você discordou da afirmação de que a proposta curricular de Florianópolis reflete as necessidades dos anos iniciais.

P4 - Sim.

INTERVIEWER - Então você poderia falar um pouquinho sobre isso.

P4 - Falo. Por quê? Foi criada uma proposta curricular. Existem duas, na verdade. A que me foi apresentada no ano de 2016, ela era uma proposta de línguas. Por exemplo, ela tinha habilidades que você tinha que desenvolver no conceito de línguas, tanto é que não existe uma para inglês e uma para português, é entre línguas. E aí faltava coisas específicas que eu acho que não dá pra você compartilhar entre língua materna e língua estrangeira, porque uma vez que é língua materna, você tem um indivíduo nativo e as habilidades que você vai desenvolver é diferente daquela de uma língua estrangeira, então não dá pra botar tudo no mesmo balaio. E tem também uma outra diretriz que depois eu entrei em contato, que eu já estava na rede, que é uma lista de conteúdos, então eles chamam de muitas vezes de descritores. Então nessa diretriz de 2016 também é tratado como descritor. Então assim, por exemplo, apropriar-se de determinado gênero, desenvolver... a compreensão da relação grafema-fonema, então nesse sentido os descritores são colocados dessa forma. E aí é colocado, por exemplo, esses descritores em determinado desenvolvimento, em determinados gêneros do discurso. Então para mim falta bastante coisa no que tange ao desenvolvimento específico da língua estrangeira. Então para o primeiro ano, por exemplo, o que que eu vou levar a esse aluno? não é suficiente você simplesmente fazer uma lista de conteúdo, ajuda, mas também assim em termos de desenvolvimento de habilidades com a língua estrangeira, para mim falta essa articulação. Então não é você pegar a língua estrangeira, a língua materna e colocar esses descritores ali. É uma coisa que para mim é diferente, deveria ser específica.

INTERVIEWER - Você também discordou que tem tempo suficiente para o planejamento das aulas. Você acha que isso afeta a qualidade das suas aulas ou você consegue lidar bem ou improvisar quando precisar improvisar?

P4 - Com o tempo e a experiência a gente acaba dando conta. Mas como eu falei, deveria ter porque não só a gente tem que planejar, como eu disse, hoje eu tenho o livro didático para os anos iniciais, mas por muito tempo, até o ano passado a gente não tinha, então eu produzia tudo. Então, assim, eu tinha que produzir o material, verificar se aquele material estava dando certo, fazer ajustes. Nos anos iniciais você precisa ter muita figura, então assim, eu tinha que pegar coisa da internet, né, muitas vezes você acaba utilizando o que você tem e aí não dava tempo, então ainda bem que nos anos iniciais você faz tudo ali, você não dá tarefa, você não pode mandar uma tarefa em língua estrangeira para uma criança de primeiro, segundo, terceiro ano, então você faz tudo ali na sala, então você não tem aquele ônus de correção, daquela pilha de atividade para você corrigir posterior às aulas. Mas fora isso, então, tinha essa questão da produção do material e tem a questão também agora, bem relevante, inclusive foi pauta de discussão da adaptação de materiais para os estudantes atípicos. Então é mais uma coisa que está entrando aqui. Já há um tempo que a gente vem discutindo quem que faz essa adaptação, e a gente descobriu. Somos nós que devemos fazer com o apoio do A.E. Então é mais alguma coisa que tem aí. Como agora os livros didáticos vai ser um pouco mais fácil, não fácil, vai ser um, demandar um pouco menos de tempo. Mas a, né, continua sendo bem desafiador. Então, e uma aula pra uma, pra criança hoje em dia com turmas super lotadas, você vai sempre ouvir isso do professor, ela demanda muito psicologicamente. Então, assim, não é só o fato de você ter ou não ter o tempo. Você tem que entender que você vai sair dessa

aula, você não tem energia para você fazer, e não é coisa relacionada à preguiça do professor, nada disso. É uma atividade que demanda, ela é extenuante. Então, tem que se repensar também nesse caso de... Não é o ambiente ideal para você desenvolver uma boa, um bom ensino de língua adicional, né? Aliás, não é pra desenvolver coisa nenhuma, né?

INTERVIEWER - Sim. Você recebeu o livro didático da Prefeitura?

P4 - Sim. Então, esse ano nós recebemos livros para todos os alunos. Então, nós temos o livro do professor e nós... Cada aluno recebeu um que é consumível, então o aluno, ele pode. Foi uma experiência positiva. Então, assim, tem os livros do primeiro ano, por exemplo. Eu ainda preferia os meus materiais, que eu fazia, né? Em relação a esse livro. No segunda ano eu acho também que ele está, ainda não está engrenado com a idade, com o nível de maturidade que eles têm. A partir do terceiro ano, eu gostei. Os materiais atendem ao público que nós temos. Então, primeiro e segundo, os materiais ainda, para mim, não estão muito adequados. A partir do terceiro ano, eu vi que ele deu uma boa casada com o público.

INTERVIEWER - Você também discordou totalmente da afirmação de que os alunos dos primeiros anos devem primeiro ser alfabetizados para então começar uma segunda língua, né? Então você pode falar um pouca mais sobre isso?

P4 - Isso daí é um tema muito discutido porque assim... Eu acho, na minha opinião, que você tem uma plasticidade neural muito grande. Nossa, não é possível que a gente estude isso nos primeiros anos. Então assim, o que eu quero é... Eu não consigo formar alunos fluentes, porque o nível de educação básica tem muitos alunos dentro de uma sala, tem pouco tempo para você desenvolver, porém, eu penso o seguinte, eu quero formar uma base o mais sólida possível dentro desse ambiente. Quando você tem uma criança no início da alfabetização, ela está ali pronta para receber esse estímulo. Então, por exemplo, eu trabalho muito com a questão... eles estão alfabetizados, então eles têm ali no alfabeto, letras que ele não usa, por exemplo W, K, Y. E essa criança tem curiosidade, porque tanto é que na hora de botar figurinha, nos anos iniciais, no primeiro ano, tem muita dificuldade para ver que figura que eu vou colocar aqui de língua portuguesa para o Y e para o W. Então importam palavras de língua estrangeira para colocar ali coisas que já é corrente na nossa sociedade. O que acontece? Eu trabalho muito com eles entenderem o que é uma palavra em língua estrangeira, diferente de uma palavra na língua materna. Não é decodificar. Você pegar lá, falar o inglês, você pegar... não é... o inglês é uma língua que é difícil você fazer ela no silábico, como se faz geralmente na alfabetização em língua portuguesa, mas eu quero ver no nível da palavra. Eu quero que eles reconheçam uma palavra em língua estrangeira. Por exemplo, eu trabalho muito com a questão do vocabulário. Nós vamos estudar os animais. Então assim, ele vai perceber que na grade dos animais, a gente faz essa análise no primeiro ano. Eles percebem que elefante e elephant, eles são bem parecidos, porém se eu pegar outra gama de vocabulário, eu estou estudando, por exemplo, as frutas. Strawberry é bem diferente de morango. Esse tipo de análise que eu levo, não é que eu estou ensinando eles a escrever em inglês, não. Não estou ensinando eles a escreverem em inglês, mas eles vão desenvolver essa consciência de uma palavra em língua estrangeira, então a gente faz essa análise linguística,

então eles já vão, já sabem fazer então eles falam ‘olha só, aqui o som do F e do H, o P e o H faz o som do F, isso é uma informação linguística muito valiosa para criança e ela está ali naquele momento de absorção ótima, então ela vai... e eles falam, ‘nossa, como no inglês a gente usa mais o W, o Y’, eles falam isso pra mim sem eu informá-los previamente. ‘Nossa, olha só o Y, como a gente usa aqui, o W, nossa, aqui tem bastante dessa letra e a gente não tem as palavras de português’. É essa formação que eu me falo. Então assim, eu apresento o escrito do inglês, mas eu não peço pra eles produzirem. Essa... ‘Vamos escrever strawberry’, isso eu já acho que seria uma sobrecarga. Agora, eles fazerem essa análise, mas por enquanto, mas o global, não sou favor do método global, mas é da língua estrangeira, eu acho bem, está sendo bem positivo nos últimos anos. Inclusive, eles conseguem depois, fazendo não a parte, não decodificando a palavra, mas eles conseguem ler inglês no primeiro ano, a palavra blue, sem essa coisa da interferência por exemplo, eles falam blue, porque começam com /bluê/ e depois eles vão ajeitando então é isso que eu espero deles, e tem sido bem positivo.

INTERVIEWER - A instrução baseada em conteúdo é que você mais usa dentre as que estão nas opções de questionário. E você também falou que não usa partes de diferentes métodos.

P4 - Sim.

INTERVIEWER - Então o que leva ao teu comentário adicional, que eu achei bastante relevante, principalmente na questão do conceito de método e metodologia. Você foi a única que abordou esse assunto. Eu confesso que eu não pensei nisso na hora de formular o questionário.

P4 - Não, mas a gente nunca tem esses, né, é impossível.

INTERVIEWER - Então você disse que faz as metodologias pensando na realidade de cada turma. Então você poderia elaborar um pouco mais essa questão no que se refere ao uso da instrução baseada em conteúdos?

P4 - Então assim, por exemplo, quando eu elaborava os materiais, inclusive deu uma quebra assim, agora que eu estou utilizando o livro didático, eu vou te falar sobre uma sequência didática que eu elaborei para o quinto ano. Então a gente estuda o conteúdo. Comidas, eu inicio com vocabulário de comidas, por exemplo, o que a gente compra no restaurante, o que a gente compra num supermercado e depois a gente até pode puxar essa coisa. Por isso que eu te falei que eu não trabalho com método, depois você puxa um pouco dessa coisa. Nós elaboramos listas de compras, então baseado no que eu posso comprar no supermercado. Então eu tenho o conteúdo, ele não é, pode-se dizer, fechado, mas ele é baseado dentro de um escopo de itens ali, então elabora a lista, depois nós vamos para a parte prática. Então, comida do restaurante, como que eu peço essa comida? Então a gente fazia um roleplay, eles assistiam a vídeos como que se pede, então terminou a parte do restaurante, a comida dentro de um supermercado, então como que eu vou elaborar a lista como que eu vou fazer comparação de preços, né. Leitura de rótulos, então aí entra aquela coisa do gênero, que as vezes o povo bota

no livro só pra dizer que tem gênero, então entra também. Eu vou ler o rótulo. Eu preciso saber inglês, vamos supor que um dia eu viajar. Se eu for comprar um produto, se eu sou intolerante à lactose, eu preciso saber se tem leite nesse produto. Então eu preciso aprender a ler rótulo. Então deu pra entender, é um conteúdo. A gente vai aprender contos de fadas, então ao invés de eu elaborar só o gênero? Não, nós vamos ao inverso do conto de fadas. Então o que ele tem? Aí sim, a gente puxa um pouco pro gênero. Tenho o personagem, eu tenho um espaço específico. Esse espaço ele é diferente da realidade que nós temos hoje. Ele passa em um tempo mais atrás, né? Pode-se dizer assim. Então é nesse sentido. Então eu vou construindo a história baseado em pedaços, né, então os alunos constroem, não é uma escrita em língua materna, porque eles não vão ter condições ainda para isso, mas eu vou aprender a formar com aquilo que eu tenho. É nesse sentido que eu trabalho com as sequências de conteúdo. E aí em relação a método e metodologia, o que eu te falei, porque quando você decide por um método, você fica engessado em termos de determinados procedimentos. Eu já trabalhei muito em escola de idioma, por exemplo, no CCAA, é forte o método audio-lingual, eles não falam que é audio-lingual, eles falam que é comunicativo, porcaria nenhuma. Então você pega ali, só que... o que acontece? hoje é, se você ler alguns materiais da era pós método, né? Já vou falar de algum material nesse sentido. Então, eles estão trabalhando muito com isso. Por que? Ao invés de você ficar fechado nesse método que você tem procedimento, você não pode fazer tal coisa. Então se você está dentro desse método, é como se você não aceita. Você não pode fazer, é heresia fazer o método audio-lingual, é... mas aí você fala 'eu tenho todo um arcabouço de língua materna, por que eu não posso no início, antes de eu fazer uma tradução, a gente faz isso o tempo todo, como fluente em inglês. Então assim, para mim, aquilo... Mas, dentro do método audio-lingual, a gente tem os drills, né? Por exemplo, os drills é uma coisa que se utiliza na preparação de materiais. Então, o que acontece? Os métodos, para mim, eles foram algo que eles trouxeram coisas positivas, só que eles fechados em si mesmos, eles engessam. Então assim, eu sou a favor de uma... não ser eclético no ponto de vista assim, ah eu uso um pouco disso, um pouco disso. Não, mas por exemplo, um método ele trouxe um procedimento tal que eu possa utilizar. Então, eu vou utilizar esse procedimento, não vou utilizar esse método. Entende? É a mesma coisa, você vai pegar aquilo que é bom, que funciona em determinado... para isso você tem que elaborar uma metodologia. Não sei se ficou claro. Porque eu não utilizo... 'ah, método comunicativo'. Mesmo esse método que parece tão amplo e aberto, você tem algumas coisas. Por exemplo, você não pode... Tem as ilhas de ensino de gramática, por exemplo. Então, se você ultrapassar, você não está usando o método comunicativo. Sabe, eu não gosto dessa coisa. Então, é fazer uso daquilo que funciona dentro do meu estudo, do meu público, da necessidade do meu público, mas sem se fechar em método nenhum. Eu uso uma metodologia e não um método para isso.

INTERVIEWER - Então para finalizar, gostaria de deixar um espaço aberto para se você quiser falar sobre a sua percepção geral, do que é ser uma professora nos anos iniciais.

P4 - Os anos iniciais são os mais abertos para a língua estrangeira. O primeiro ano tem muitos alunos que, inclusive eu fiquei doente semana passada e eles falaram 'porque você faltou? a gente queria aula de inglês'. Então, a partir do momento, eles têm... Por isso que eu falei, é a

hora de você dar o que tem ali pra eles aprenderem. E eles aprendem muito. Eu tenho um vídeo, depois eu posso mostrar eles fazendo a rotina. Então, eu coloco ali tudo em inglês, com os dias da semana, o mês, como que tá o dia. Aí você fala, nossa, mas que babaquice, né? Ai, não precisa fazer isso. Só fala que... Today's sunny, dá e deu. Não, eles aprendem ainda a falar a rotina bonitinho, certinho. Eles vão aprender o dia, como é que tá o dia, a partir do momento que eles veem o dia ficar diferente, Sunny, Cloudy. Então isso é um conteúdo que você não precisa ensinar mais, eles já aprenderam a lição na rotina. Os meses do ano eles já sabem, porque eles vão aprendendo paulatinamente. Os dias da semana, infelizmente esse é difícil, porque a aula sempre é em um dia só, mas aquele dia ali, no outro ano, vai ser outro dia, então é a etapa de escolarização que eles mais aprendem inglês. Chega ali no sexto, já começa a resistência. 'Ah, eu não vou viajar, porque eu preciso do inglês?'. Ah, então aí vem aquela coisa, começa não só na língua inglesa, mas em todos os outros conhecimentos, aquela coisa da resistência. Por que eu tô aqui? O Zé Felipe não sabe ler e é rico, é milionário, e todas essas influências ruins, sociais. E é isso, se eu for falar mais aí vai começar as queixas, sabe? Porque a gente está numa sala super lotada, porque a gente não tem tempo para desenvolver aquilo que a gente gostaria, o material é escasso e assim vai. Então tem algum ponto que você gostaria que eu falasse mais? Aí é...

INTERVIEWER - Não, eu queria deixar aberto assim para tu não falar o que tu gostaria, mas é isso. Tá certo então, era isso.

P4 - Desejo sucesso na tua pesquisa aí, é bem importante estudar os professores, porque é uma casta que está sendo muito atacada ultimamente.

INTERVIEWER - Tá certo então, muito obrigada pela participação.

P4 - Obrigada a você.

Participant 8 interview - Transcription

INTERVIEWER - Ok, então, pra começar você poderia me dizer o seu nome e as turmas dos anos iniciais nas quais você leciona?

P8 - Meu nome é P8. Atualmente eu trabalho com segundos, terceiros, quartos e quintos anos, quer dizer, encerrou hoje, né?

INTERVIEWER - E você dá aula só pros anos iniciais, não tem turma dos anos finais também?

P8 - Eu trabalho nas duas redes, estadual e municipal, e quando eu estou afastada do estado, mas quando eu estou no estado, eu trabalho com ensino fundamental, finais e ensino médio.

INTERVIEWER - Você informou lá no questionário que você tem 24 anos de experiência como professora de inglês e 20 anos de experiência como professora dos anos iniciais. Você poderia falar um pouco sobre se há diferenças, né? E também se haver essas diferenças de como que eram as principais diferenças de quando você começou para atualmente, assim, para o ensino de inglês para crianças.

P8 - Eu acho que quando eu iniciei, o inglês tinha mais uma conotação mais lúdica na escola, assim, né? A gente não tinha... Parece que a gente não era tão cobrado se na questão do ensinar, por exemplo, dito. Hoje eu vejo que há uma cobrança maior e não por parte da escola. Por parte da escola eu vejo até uma negligência com a língua. Mas sim com os próprios alunos e família, sabe? Dá pra gente ver que eles entenderam que o inglês é importante. Então nesse decorrer desses anos todos, eu acho que essa é a principal... principal destaque, né? É lógico, eu vim numa escola numa cidade menor, né? Que era Indaial, aqui pertinho de Blumenau. Lá eles tinham a língua alemã, né? Como segunda língua, principal para eles. Mas mesmo assim, eu vejo essa preocupação dos alunos e famílias em realmente aprender.

INTERVIEWER - Sim, aprender desde cedo, né?

P8 - Isso.

INTERVIEWER - Considerando que a gente não tem treinamento para lecionar nos anos iniciais, você acredita que a sua experiência ajudou a lidar com os desafios envolvidos para ensinar crianças de inglês?

P8 - É, com certeza. Eu vejo assim, no decorrer desse tempo, eu noto o compromisso que a gente tem com a língua, com a língua estrangeira, com a língua inglesa no meu caso, no nosso caso. Então, a experiência, digamos, as estratégias, o que o aluno consegue fixar, você trabalhar as quatro habilidades, eu acho que tudo isso com certeza soma, a gente sabe que dá certo, que não dá, o tempo, então tudo isso eu acredito muito, que realmente a experiência conta muito.

INTERVIEWER - Teve uma afirmação que eu botei no questionário, que é a seguinte, a proposta curricular de Florianópolis reflete as necessidades dos alunos dos anos iniciais. E você discordou, né? Então eu queria saber por que você acha que essa proposta não reflete as necessidades.

P8 - Primeiro eu vejo que a proposta está aquém do que a gente tem na escola. Eu falo, o primeiro ano que a gente recebe o livro didático, né, está vindo em Inglês, o número de aulas. A nossa formação, então a formação ela é muito macro e não micro, não trabalha a minha necessidade enquanto atuante ali no dia a dia no chão da sala, então eu acho que é isso que falta, sabe? Então a proposta é muito bonita, a proposta que a gente deve atingir, só que na prática diária a gente não tem essa resposta, sabe? Isso eu posso dizer pra ti. Esse apoio, digamos assim, até pelas nossas formações, assim, as últimas formações foram em cima da

educação especial, mas a minha formação é língua inglesa, língua estrangeira, porque o espanhol está junto, sabe? Então acaba ficando de lado, sabe? As nossas necessidades reais.

INTERVIEWER - Certo. E o que você acha do livro didático para os anos iniciais que foi disponibilizado agora pela prefeitura?

P8 - Foi o primeiro ano que eu utilizei, a editora é muito boa, eu gosto tanto da... da editora, assim como trabalhava com o Our way por muitos anos na rede estadual, numa cidade que eu morava lá, as famílias adotaram, então eu gosto da moderna, das editores em si. Eu achei muito intuitivo, colorido, só que os assuntos eles quebram um pouco, né? Eu estou acostumada a começar com uma sequência, a gente vai com sequência didática, por exemplo, né? Você começa com uma sequência e você vai, anda, até você fechar aquele conteúdo. Aí no meio, tipo, você começa lá com food, por exemplo, né? Aí lá no meio, ele coloca meios de transportes, sabe? Aí eu acho que perde um pouco o objetivo daquela unidade. Mas o colorido, o material de apoio que a gente tem no site é muito bom. Se eu fosse dar uma nota de 1 a 10, seria 8. Então falta essa questão da sequência do livro, eu acho. E os conteúdos estão bem dentro da idade. Responde, digamos, um pouco da nossa proposta. É lógico que é um mínimo, né?

INTERVIEWER - Também teve outra afirmação que é que você discordou do questionário, que os alunos dos primeiros anos devem primeiro ser alfabetizados em português para então começarem a aprender habilidades de leitura e escrita em inglês, né? Então você poderia falar um pouco mais aqui que você qual a sua opinião sobre esse assunto da alfabetização em língua inglesa?

P8 - Pois é, é... Essa é uma brigaa, assim, não uma briga assim. É... Como é que eu posso colocar?

INTERVIEWER - É um debate, assim, né?

P8 - É uma saia justa que a gente tem na escola, né? Então ano passado eu trabalhei com os primeiros anos. E... Eu vi o método de algumas escolas particulares, né? Eu tenho uns sobrinhos que estudam na rede Bom Jesus. E lá eles têm a alfabetização, ambos juntos, né? E... O inglês e o português, no caso, né? E eu... Eu vejo que nossas crianças hoje não são mais as crianças de 20 anos atrás que eu comecei. Dá a impressão que elas evoluíram, as crianças já nascem hoje muito espertas. Então no momento que eu coloco que uma alfabetização vem antes da outra, que eu não posso ensinar o som do cat, a questão da fonética, a minha concepção, a minha impressão lógica, porque eu respondo, é tudo lógico, como é que eu posso falar pra ti, não tenho nenhum nome aí pra citar pra ti, você que é pesquisador, que afirma isso, né? É um simples achismo, desculpa, mas eu acho que é menosprezar a capacidade do aluno, entendeu? é quando eu digo, ah não, não ensine o ABC pra ele, porque ele vai confundir com o ABC, entendeu?

INTERVIEWER - como se estivesse subestimando assim, né?

P8 - Exatamente, é isso que eu penso, mas veja bem, eu não tenho nenhum respaldo, nenhum estudioso, não estou afirmando a palavra de ninguém, é o que eu acho, meu achismo.

INTERVIEWER - É, a intenção aqui é não falar o que é certo ou errado, né? Eu tenho que ser neutro. Mas eu gostaria de... eu preciso saber das opiniões, assim, né? Para saber em que pé as coisas estão.

P8 - Então, como você falou antes, a questão da experiência, então, novamente, então a minha experiência diz que... É... Se eu não trabalhar com eles dessa forma, eu estou menosprezando a capacidade e retardando a aprendizagem dele.

INTERVIEWER - Continuando então, você poderia falar um pouco sobre como você trabalha e se você trabalha, né, o desenvolvimento da consciência fonológica em inglês, como você aborda esse tema?

P8 - A consciência fonológica está falando dos sons, né?

INTERVIEWER - Isso, a consciência dos sons da língua.

P8 - A consciência da fonética, né, como eu dei o exemplo agora do cat da palavra cat, trabalhar o som do A, a fonética, né? então, eu gosto muito de trabalhar da forma lúdica então como eu, a gente está trabalhando com crianças eu uso muito, eu sou muito tecnológica, eu uso a tecnologia a meu favor, então eu busco os sons, relaciono muito com a nossa língua, com a língua estrangeira ou com algo externo que seja do dia deles, né? Porque o meu objetivo naquele momento é que realmente ele entenda que há uma diferença entre a nossa língua-mãe e a língua estrangeira. Então eu uso de recursos, tudo que eu puder, mas busco muita coisa da tecnologia, músicas, rimas, etc.

INTERVIEWER - O que você acha das formações mensais disponibilizadas pela prefeitura? Você acha que as formações poderiam ajudar a dar um treinamento maior para lecionar nos anos iniciais?

P8 - Deveria ser específico, tá? Deveria ser como uma ferramenta metodológica, desde a abordagem do... sei lá, do writing, onde eu começo, do speaking, né, da, sabe, tipo assim, da receita da vovó mesmo, assim, sabe? Porque, como eu te falei, eu tenho experiência de 20 anos, eu posso dizer pra você hoje, ah...d e 100%, eu sei que 40% dá certo, né? Porque a gente não sabe tudo. Mas tem colegas entrando, começando, sabe que realmente não sabe nem por onde começar. E eu tenho essa responsabilidade enquanto professora de língua estrangeira, de fazer valer a nossa voz dentro da escola, porque às vezes eu sinto que a gente é colocado de canto, sabe? A gente é negligenciado dentro da escola. Então, eu acredito muito que a gente só vai valer a nossa voz no momento que a gente fazer valer o nosso ensino também. Ter bastante significado para o aluno.

INTERVIEWER - Você percebeu diferenças significativas após a pandemia referente ao comportamento e produtividade dos alunos?

P8 - Em 2021, 2022, até a metade, assim, né? É, assim, uma questão de comportamento mesmo, né? Insegurança. Mas a relação com os estudos eu acho que continuou mesmo, a responsabilidade de vir para a escola, de sentar, de ouvir, de fazer os seus trabalhos, né? Mas essa questão da insegurança, eu acho que isso com certeza ficou, eu senti bastante diferença, com os pequenos e com os grandes, né?

INTERVIEWER - Bom, então a gente já está finalizando quase a entrevista. Eu separei só alguns pontos de interesse do seu questionário e daí eu faço uma pergunta final, nas suas palavras, o que você acredita que é ser professora de inglês para os anos iniciais? Qual é a sua percepção geral sobre isso?

P8 - A minha percepção geral sobre o ensino da língua, eu sempre falo pra eles que aprender inglês é empoderamento. E agora eu vi que a Prefeitura está com um projeto que começa lá com os pequenos. Eu acho isso maravilhoso, sim. Mas não é só estar no currículo. Você tem que ter todo o respaldo, o apoio. O apoio didático em todos os sentidos. E o espaço também. Você dar um espaço para o inglês na escola. Que não seja só mais uma matéria para ocupar a grade para dar folga para professora regente. Então nós precisamos realmente fazer valer o nosso papel dentro da escola e fazer com que essa língua estrangeira realmente tenha significado no sentido de empoderamento. Eu consigo, eu sei falar, eu acho que isso ninguém tira, entendeu? E começa lá, pequenininho.

INTERVIEWER - Bom... Acho que é isso. Também não tenho mais perguntas, então eu gostaria de agradecer mais uma vez e dizer que a sua participação foi muito importante. Eu vou encerrar agora a gravação.

P8 - Ok.