

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS**

STEFÂNIA KELEN EPIFÂNIO

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO AUTOETNOGRÁFICO**

MARIANA

2025

STEFÂNIA KELEN EPIFÂNIO

**DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA O ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO AUTOETNOGRÁFICO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Inglês do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês.

Prof.^a Orientadora: Dr.^a Jhuliane Evelyn da Silva

MARIANA

2025



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Stefânia Kelen Epifânio

Desafios da formação inicial docente para o ensino de língua inglesa na educação infantil: um relato autoetnográfico

Monografia apresentada ao Curso de Letras - Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras - Inglês

Aprovada em 28 de julho de 2025

Membros da banca

Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Profa. Dra. Giuliana Castro Brossi (Universidade Estadual de Goiás)

A Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 08/08/2025



Documento assinado eletronicamente por **Jhuliane Evelyn da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/08/2025, às 20:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0956847** e o código CRC **7E867504**.

Dedico este trabalho à minha mãe, ao meu pai e à minha irmã, que sempre estiveram ao meu lado com amor, apoio e sacrifício. Obrigada por me ensinarem a ter coragem, seguir em frente e acreditar que eu sou capaz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me capacitar, fortalecer e colocar em meu caminho um propósito que pude abraçar com coragem e fé. Agradeço também por sempre me amparar nos momentos difíceis e me acompanhar nos bons.

À minha mãe, Adriana, e ao meu pai, Arlindo, que sempre me deram amor, apoio, incentivo e paciência ao longo dessa jornada. Vocês são meu alicerce, sempre me incentivaram a estudar e cada passo dado até aqui carrega um pedacinho de vocês.

À minha irmã, Stéfany, minha maior incentivadora, que me inspirou especialmente a ingressar na universidade com sua motivação constante. Sou muito grata à sua presença iluminada em minha vida e por ter compartilhado comigo todos os momentos, desde o início até o final desse processo.

Ao meu namorado, Paulo Henrique, por estar presente com amor, compreensão e incentivo, mesmo nos dias mais desafiadores. Sua companhia foi essencial para que eu seguisse em frente com otimismo e perseverança.

Ao Mauro, amigo de infância e de curso. Obrigada por caminhar comigo desde os primeiros anos de vida até os últimos períodos da graduação. Sua presença foi um ponto de apoio constante. Ao Marcelo, amigo que a universidade me deu, agradeço pela parceria, pelas conversas e, especialmente, por tudo que me ensinou e por tornar essa caminhada mais leve.

Aos amigos e amigas que estiveram por perto, torceram por mim, me acolheram e me lembraram de que eu não estava sozinha, meu sincero agradecimento.

À minha orientadora, professora Jhuliane Evelyn da Silva, sou imensamente grata por toda escuta generosa, orientação cuidadosa e incentivo durante o processo de construção deste trabalho. Sua presença fez toda a diferença.

Agradeço também à Universidade Federal de Ouro Preto, aos professores e a todos que contribuíram, de alguma forma, para a minha formação. Levo comigo cada aprendizado vivido aqui.

What doesn't kill you makes you stronger.

— Kelly Clarkson, 2011

RESUMO

Esta pesquisa é uma investigação autoetnográfica sobre os desafios enfrentados durante a formação inicial docente da pesquisadora para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil. A partir de relatos pessoais e reflexivos, buscou-se compreender como as experiências vividas ao longo da graduação impactaram a construção da identidade docente e o preparo para atuar com crianças pequenas. Considerando a escassez de discussões sobre o ensino de inglês na Educação Infantil em grande parte dos cursos de licenciatura em Letras-Inglês no cenário nacional, a pesquisa se justificou pela necessidade de dar visibilidade às dificuldades, lacunas formativas e aprendizagens que emergem nesse processo. O estudo foi fundamentado na definição de crenças de Ana Maria Ferreira Barcelos (2007), que discute como as crenças dos professores influenciam suas práticas pedagógicas no ensino de línguas. A pesquisa também adotou a autoetnografia como abordagem metodológica, conforme Pretorius e Cutri (2019), sendo compreendida como uma ferramenta para explorar e analisar as experiências pessoais do pesquisador como elemento de construção do conhecimento. A metodologia proposta envolveu o uso de narrativas pessoais, diários reflexivos e registros produzidos durante o percurso da graduação e a atuação profissional da autora, lecionando aulas de inglês para crianças de até cinco anos. Os resultados revelaram lacunas importantes na formação inicial, especialmente quanto à ausência de conteúdos sobre desenvolvimento infantil, planejamento sensível e metodologias lúdicas. Evidenciaram, ainda, que o improvisado, quando sustentado pela escuta e pela reflexão, pode ser uma estratégia legítima de ensino. A afetividade e o vínculo com as crianças também emergiram como dimensões centrais da prática docente, muitas vezes ignoradas na formação acadêmica. Por fim, a autoetnografia se mostrou forte como caminho de visibilização e ressignificação da experiência, contribuindo para o debate sobre a formação de professores de inglês para a infância. Espera-se que esta pesquisa amplie a compreensão sobre os desafios e as potências da prática docente com crianças pequenas, reconhecendo a importância da escuta, da afetividade e da experiência vivida no processo de ensinar e aprender.

Palavras-Chave: Autoetnografia, Formação de professores, Educação Infantil, Crenças docentes, Ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

This research is an autoethnographic investigation into the challenges faced during the researcher's initial teacher education for teaching English to young children in Early Childhood Education. Based on personal and reflective narratives, the study aimed to understand how the experiences lived throughout the undergraduate program impacted the construction of teaching identity and the preparation to work with young learners. Considering the lack of discussions about teaching English in Early Childhood Education in most undergraduate Language (English) programs in Brazil, this research is justified by the need to give visibility to the difficulties, training gaps, and learning processes that emerge throughout this journey. The study was grounded in Ana Maria Ferreira Barcelos's (2007) definition of beliefs, which explores how teachers' beliefs influence their pedagogical practices in language teaching. The research also adopted autoethnography as a methodological approach, as defined by Pretorius and Cutri (2019), understanding it as a tool to explore and analyze the researcher's personal experiences as a way of constructing knowledge. The methodology involved the use of personal narratives, reflective journals, and records produced during the author's undergraduate path and professional experience teaching English to children up to five years old. The results revealed significant gaps in initial teacher education, particularly regarding the absence of content on child development, sensitive planning, and playful methodologies. They also showed that improvisation, when grounded in listening and reflection, can be a legitimate teaching strategy. Affection and bonding with children emerged as central dimensions of teaching practice, often overlooked in academic training. Finally, autoethnography proved to be a powerful path to make experiences visible and resignified, contributing to the debate on English teacher education for early childhood. It is hoped that this research will broaden the understanding of both the challenges and the potential of teaching practice with young children, highlighting the importance of listening, affection, and lived experience in the process of teaching and learning.

Keywords: Autoethnography; Teacher education; Early childhood education; Teacher beliefs; English language teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Educação linguística em língua inglesa para crianças de até cinco anos	16
2.2 Formação inicial de professores e crenças sobre o ensino de língua inglesa para a 20 educação infantil	
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	28
4.1 Crenças e Formação Docente: o que me disseram, o que vivi, o que aprendi?	31
4.2 Ausência de materiais didáticos	36
4.3 Dificuldade em lidar com as particularidades do desenvolvimento infantil	38
4.4 Falta de formação pedagógica específica para ensino de línguas na Educação Infantil 41	
4.5 Responsabilidades excessivas e falta de suporte institucional	43
4.6 Ajustes e improvisações na prática docente	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICES	54

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino de inglês como segunda língua (L2) na educação infantil tem despertado um interesse cada vez maior, passando a ser uma parte significativa da educação infantil no Brasil. Nas escolas particulares, essa oferta não só enriquece a educação das crianças, mas também se torna um diferencial que cativa os pais que se preocupam com o futuro de seus filhos em um mundo cada vez mais globalizado. O fato de que as escolas municipais em Mariana, Minas Gerais, já estão oferecendo aulas de inglês desde o primeiro período do jardim de infância é um exemplo dessa tendência. Segundo o *Jornal Ponto Final* (2024), a educação bilíngue nessa fase não só auxilia a preparar as crianças para o futuro, como também contribui para o desenvolvimento do raciocínio e a ampliação do universo cultural delas. A partir disso, evidencia-se o quão fundamental é que os profissionais que trabalham com crianças pequenas tenham uma formação adequada e específica para atender as demandas dos dias atuais.

No cenário acadêmico, professores e pesquisadores vêm se dedicando a entender de que forma essa prática está sendo introduzida no dia a dia das escolas e quais efeitos ela tem causado no aprendizado e no desenvolvimento das crianças. No campo da formação de professores para esse público, estudos recentes desenvolvidos pelas pesquisadoras Ana Maria Linguevis (2007), Juliana R. A. Tonelli e Vera L. Cristóvão (2010), Heidi Sirlei de Oliveira Lima e Maria Elizabete Souza Couto (2021) e Ana Silvia M. Galvão e Cristiane J. Kawachi-Furlan (2021) têm demonstrado que alfabetizar crianças de até cinco anos em um contexto bilíngue ainda é um grande desafio, especialmente por conta das lacunas na formação dos professores que atuam nessa área, ainda que haja histórias inspiradoras de escolas que conseguiram superar esses obstáculos e oferecer às crianças momentos significativos e positivos em seus primeiros passos no aprendizado da língua inglesa.

Mais especificamente, Linguevis (2007) destaca a importância de uma formação adequada para professores de inglês que atuam na educação infantil, enfatizando a necessidade de conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento das crianças nessa fase. Segundo a pesquisadora, é essencial que esses profissionais sejam capacitados em metodologias adaptadas para essa faixa etária, com foco em abordagens lúdicas e interativas, como jogos, músicas e brincadeiras. Essas estratégias não apenas facilitam o aprendizado da língua inglesa, mas também tornam esse processo mais divertido e envolvente para as crianças, promovendo um ambiente de aprendizado positivo e estimulante, o que é fundamental para despertar o interesse e a curiosidade de crianças de até cinco anos em relação ao novo idioma.

Nessa mesma perspectiva, Tonelli e Cristóvão (2010) reforçam e debatem a demanda cada vez maior do ensino de inglês nas séries iniciais e a maneira como os cursos de Letras da época não estavam constituídos para formar os professores atuantes nessa realidade. As autoras ressaltam a importância de que a formação inicial de docentes inclua componentes formativos voltados para o ensino de idiomas a crianças antes do ensino fundamental, uma área que ainda é pouco explorada nos cursos de graduação. Elas afirmam que, apesar de existirem diretrizes curriculares estabelecidas para a formação de professores, como no caso dos cursos de Letras, essas diretrizes não abordam especificamente o ensino de idiomas na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental. Essa lacuna evidencia a necessidade de reavaliar os currículos, adaptando-os à realidade contemporânea, onde o contato das crianças com línguas estrangeiras se inicia cada vez mais precocemente (Tonelli, 2005; Pires, 2004).

Tonelli e Cristóvão (2010), assim, destacam que a falta de uma formação específica para ensinar inglês a crianças pode influenciar a qualidade do ensino e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos de forma negativa. Conforme as autoras, é essencial que a formação inicial dos educadores, além de ter a compreensão da língua estrangeira, também envolva estratégias e metodologias ajustadas à educação infantil, considerando as diversas etapas do desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças. Isso é fundamental para assegurar que os futuros professores estejam efetivamente prontos para lidar com os desafios de ensinar uma nova língua em um ambiente educacional em constante mudança.

Ainda nesse contexto, as autoras, assim como os demais autores trazidos nesta pesquisa, defendem a importância de que os cursos de licenciatura em Língua Inglesa passem por uma revisão curricular, incorporando conteúdos pedagógicos voltados ao ensino de idiomas para crianças. Segundo elas, essa reformulação seria essencial para preparar melhor os futuros professores, além de favorecer o processo de aprendizagem dos alunos, que poderiam desenvolver mais segurança e autonomia para se comunicar em inglês desde os primeiros anos da escola (Tonelli; Cristóvão, 2010).

Lima e Couto (2021), por sua vez, chamam atenção para o fato de que muitos licenciandos em inglês acabam sendo colocados para atuar na educação infantil sem a preparação necessária, o que pode comprometer a qualidade das aulas e o aproveitamento dos alunos. Elas ressaltam que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 1996) estabeleça o início do ensino de línguas estrangeiras apenas a partir do sexto ano do ensino fundamental, diversas escolas particulares e públicas já oferecem esse ensino desde os primeiros anos da infância. Essa diferença entre o que a lei propõe e o que acontece na prática escolar evidencia a urgência de adaptar a formação docente, incluindo

conteúdos que preparem os futuros professores para ensinar inglês também na educação infantil.

Para investigar os desafios que professores de inglês enfrentam ao trabalhar com crianças, Galvão e Kawachi-Furlan (2021) analisaram as práticas de três voluntários do projeto "Línguas e Culturas na Escola", do Criarte - UFES. O foco do estudo foi entender como esses professores planejavam suas aulas e escolhiam os materiais didáticos. Os resultados mostraram que, na maior parte das vezes, as decisões tomadas por eles eram baseadas na intuição, refletindo tanto a formação inicial quanto a falta de experiência específica no ensino de inglês para crianças. Isso evidenciou a ausência de diretrizes oficiais e currículos mínimos para essa etapa, reforçando a importância de reformular a formação docente para que possa atender melhor às necessidades dos alunos na educação infantil.

Apesar disso, o projeto proporcionou aos voluntários uma oportunidade valiosa de reflexão e crescimento profissional. Os participantes demonstraram compromisso em promover o desenvolvimento integral das crianças, indo além do ensino de itens lexicais, alinhando-se à perspectiva dos multiletramentos. Os resultados também sugeriram que, mesmo com as restrições na formação inicial desses professores voluntários, o projeto possibilitou aos professores aprimorar suas práticas e tomar decisões pedagógicas mais fundamentadas. O estudo, portanto, enfatiza a relevância de levar em conta aspectos emocionais e a autoestima das crianças para um aprendizado de língua mais significativo e seguro, conforme defendido por Rocha (2007).

Segundo Galvão e Kawachi-Furlan (2021), embora estudantes do curso de Letras tivessem tido contato direto com disciplinas de educação que tratavam do processo de aprendizagem geral da criança, não tiveram acesso a conteúdos específicos sobre o ensino de uma segunda língua para crianças da primeira infância. Naquele contexto, discentes e docentes licenciados em Letras - Língua Inglesa compreendiam que, conforme estabelecido pela LDB (Brasil, 1996), a formação recebida era voltada principalmente para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, o que deixava uma lacuna na formação para lidar com crianças. Diante das dificuldades enfrentadas, quando dispunham de tempo hábil para se dedicar, muitos desses professores optaram pela formação continuada como uma alternativa para contornar os desafios encontrados ao trabalhar com esse público.

Para reforçar os resultados ora descritos e ampliar as complexidades encontradas na formação de professores de inglês para crianças pequenas, adiciono minha experiência como aluna do oitavo semestre do curso de Letras - Língua Inglesa da Universidade Federal de Ouro

Preto e professora da educação infantil para crianças de até cinco anos durante três anos em Mariana, Minas Gerais, e atualmente em Ouro Preto, Minas Gerais. Nesse tempo, tenho experienciado diretamente os desafios mencionados nos estudos apresentados. Ao longo da minha trajetória acadêmica e prática docente, tenho identificado uma carência na formação adequada para o ensino a crianças pequenas não só no que diz respeito a métodos eficientes, mas também no que tange às estratégias para atender às necessidades específicas desse grupo etário. Acrescente-se a isso que, ao contrário de mim, muitos estudantes do curso de Letras - Língua Inglesa não tiveram a chance de lecionar para crianças de pré-escola durante a graduação. Esse cenário me levou a uma questão crítica: como poderiam os futuros professores de inglês estar preparados para lidar com os desafios de ensinar um idioma estrangeiro a crianças de até cinco anos se sua formação acadêmica não aborda adequadamente essa etapa da educação?

Apesar de o curso de Letras – Língua Inglesa ser direcionado à formação de professores para atuarem com estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme previsto pela legislação, não se pode deixar de observar o crescimento significativo da procura pelo ensino de inglês na Educação Infantil. Essa crescente procura tem se evidenciado em diversos contextos, tais como escolas particulares, cursos de línguas, instituições bilíngues, escolas internacionais e, mais recentemente, em escolas públicas municipais. A proposta de ensinar idiomas para crianças a partir dos três anos demonstra que as possibilidades no mercado de trabalho vão além do que é comumente discutido no currículo dos cursos de graduação de Letras. Por isso, acredito ser fundamental buscar uma formação apropriada, seja fazendo uma segunda licenciatura em Pedagogia ou investindo em cursos de pós-graduação, para poder encarar esses desafios com mais preparo e confiança.

Com isso, esta pesquisa visou analisar minhas convicções e vivências como docente de inglês na Educação Infantil. Através da reflexão sobre a minha trajetória profissional, procurei entender os obstáculos encontrados no ensino de inglês para crianças pequenas e identificar oportunidades de desenvolvimento pessoal na minha formação como educadora. Essa reflexão revelou-se particularmente importante devido à inexistência de estágios obrigatórios direcionados a essa faixa etária durante a graduação, o que destacou a carência de preparo específico para atender às exigências dessa etapa da educação.

De forma específica, a pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre os desafios da formação inicial de educadores para o ensino de inglês na educação infantil, explorando como essa formação afetou minhas práticas pedagógicas. Procurei identificar as lacunas na minha formação acadêmica durante o curso de licenciatura em Letras direcionado ao ensino de inglês

na educação infantil, analisar de que forma minhas crenças pessoais afetam minhas abordagens pedagógicas e explorar a importância da formação continuada para o desenvolvimento dessas práticas.

Entendendo a relevância de se considerar as concepções que professores e estudantes possuem sobre seus próprios processos de ensino e aprendizagem de línguas conforme discutido por Ana Maria Ferreira Barcelos (2001), esta investigação propõe refletir sobre como essas convicções impactam diretamente as práticas pedagógicas no ensino de inglês para a primeira infância. A partir de uma abordagem autoetnográfica, a pesquisa também almeja compreender, por meio da análise da minha trajetória como professora de inglês para crianças de até cinco anos, como se manifestam essas convicções em duas áreas principais: formação inicial de professores de inglês e ensino da língua inglesa para crianças.

Assim, é meu objetivo final fomentar uma reflexão crítica acerca da minha formação como educadora, auxiliando na compreensão dos desafios que enfrentei enquanto professora e sugerindo propostas para aprimorar tanto a formação quanto a prática pedagógica no ensino de inglês para crianças pequenas, sempre levando em conta minha perspectiva e minhas crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o foco deste estudo está na minha trajetória profissional como professora de inglês na Educação Infantil, de 2023 até o presente, 2025, e minhas crenças sobre o ensino de inglês para crianças pequenas, com ênfase no impacto da minha formação inicial. Analisei não só de que forma minha formação influenciou minha prática em sala de aula, mas também como ela transformou meu olhar sobre o ensino de inglês para crianças com menos de cinco anos. A partir de reflexões sobre minha própria trajetória como docente, procurei compreender a importância de uma formação contínua, levando em conta as exigências e especificidades que envolvem o ensino de inglês na primeira infância, sobretudo diante do cenário atual dos cursos de formação de professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), corresponde à primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de até cinco anos, com a finalidade de promover o seu desenvolvimento integral em aspectos físicos, afetivos, sociais, cognitivos e linguísticos. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), por sua vez, é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

O principal objetivo desse documento, como descrito em suas linhas, é ajudar a garantir que todos os estudantes, independentemente da região onde vivem ou da escola em que estudam, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para tanto, estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos, funcionando como uma referência para os currículos das escolas, a formação dos professores, os materiais didáticos e até as avaliações. Esse documento compreende e reforça os direitos de aprendizagem das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

São diversas as teorias da aprendizagem e autores que destacam a importância dessas práticas no processo educativo das crianças. Jean Piaget (1952), por exemplo, reforça que ensinar com qualidade vai além do simples conhecimento de técnicas: é necessário estar atento às particularidades de cada aluno e ao modo como cada aluno constrói seus saberes. No caso da aprendizagem de uma segunda língua, como o inglês, essa atenção se torna ainda mais essencial, pois o aprendizado do idioma na infância tende a ser mais efetivo quando acontece por meio de relações afetivas, estímulos sensoriais e interações sociais.

Partindo dessa compreensão sobre o desenvolvimento infantil e suas implicações para o ensino de línguas, esta pesquisa organiza seu referencial teórico em dois eixos principais: (1) educação linguística em língua inglesa para crianças de até cinco anos e (2) formação inicial de professores e crenças sobre o ensino de língua inglesa para crianças para a educação infantil. Essas visões sustentam a avaliação das vivências descritas ao longo da minha jornada como

professora de inglês com crianças, possibilitando uma reflexão crítica sobre a formação inicial de professores e as metodologias pedagógicas nesse âmbito.

2.1. Educação linguística em língua inglesa para crianças de até cinco anos

A educação linguística voltada à língua inglesa na infância tem passado por transformações significativas ao longo do tempo. Anteriormente, o contato com o inglês nas escolas brasileiras era restrito aos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente em instituições públicas. Esse cenário começou a se transformar com o avanço das discussões sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras desde os primeiros anos de vida. Nas escolas particulares, esse processo se adiantou, e o inglês passou a ser inserido na rotina das crianças da Educação Infantil¹. Mais recentemente, essa tendência também alcançou escolas públicas, como observado nos últimos dois anos em municípios como Mariana, onde o ensino de inglês na Educação Infantil já se tornou uma prática comum.

O modo como o idioma era ensinado para as crianças também mudou consideravelmente. Antigamente, os métodos eram focados na repetição e memorização de palavras isoladas, com pouca ou nenhuma contextualização. Hoje, compreende-se que as crianças pequenas aprendem melhor quando estão emocionalmente envolvidas, em ambientes acolhedores e através de experiências significativas. A BNCC, por exemplo, reconhece a importância da linguagem como forma de expressão e interação, incentivando abordagens lúdicas, afetivas e interativas, que respeitam o tempo e o desenvolvimento de cada criança. Além disso, o acesso às tecnologias e o contato cotidiano com músicas, vídeos e jogos em inglês contribuem de forma significativa para uma exposição mais rica e constante ao idioma.

A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica também é amplamente reconhecida por diversas correntes psicológicas, especialmente pela abordagem interacionista-construtivista, representada por autores como Piaget (1978) e Vygotsky (1988). Esta é uma abordagem teórica que entende o aprendizado como um processo ativo e social, no qual a criança constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio e com outras pessoas. Para

¹ Embora este não seja o foco central da pesquisa, é importante reconhecer que o crescimento do ensino de inglês na Educação Infantil no Brasil faz parte de um contexto mais amplo e complexo. Esse avanço está ligado a políticas neoliberais que influenciam a educação como um todo, à valorização econômica, cultural e simbólica da língua inglesa em relação a outras línguas faladas em nosso território, e à associação entre o domínio do inglês e o prestígio social, principalmente entre as classes mais favorecidas. Por isso, o fortalecimento do ensino bilíngue, muitas vezes centrado exclusivamente na língua inglesa, não pode ser visto como algo neutro, pois está atravessado por disputas de poder, interesses de mercado e questões de identidade.

esses pensadores, brincar vai muito além de uma simples atividade lúdica é, na verdade, uma forma fundamental pela qual as crianças interpretam e assimilam o mundo ao seu redor.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1952) oferece uma base sólida para compreendermos, de forma teórica, aspectos relacionados a como as crianças aprendem e o que pode funcionar para elas. Piaget propõe que o desenvolvimento infantil tende a acontecer em estágios sucessivos, que se caracterizam por formas predominantes de pensar e compreender o mundo. Na fase pré-operacional, geralmente situada entre os dois e sete anos, faixa etária correspondente à Educação Infantil, as crianças começam a utilizar símbolos e linguagem, mas ainda apresentam um pensamento marcado pelo egocentrismo e pela intuição. Nessa fase, costumam ter dificuldade para entender perspectivas diferentes das suas e conceitos abstratos. Por isso, ao ensinar inglês a crianças pequenas, é essencial utilizar estratégias que se conectem com suas experiências concretas. Atividades lúdicas, histórias ilustradas, jogos de palavras e músicas são recursos eficazes, pois ajudam as crianças a estabelecerem relações entre o novo vocabulário em inglês e situações do seu cotidiano.

Segundo Lev Vygotsky (1988), durante a primeira infância, o cérebro das crianças está especialmente apto para adquirir novas linguagens de forma espontânea. Diferente dos adultos, elas não se preocupam com regras gramaticais ou correções, o que permite uma imersão mais discreta. A linguagem oral, o brincar e a imitação de gestos e sons são ferramentas fundamentais para a aprendizagem. A repetição contextualizada e significativa, a rotina e o contato constante com o idioma, ainda que em pequenas doses, fazem grande diferença. Por isso, é importante que as práticas em sala de aula respeitem as características do desenvolvimento infantil, promovendo situações em que a criança se sinta segura, ouvida e motivada a participar.

Durante os jogos e brincadeiras, as crianças estabelecem relações sociais e construções simbólicas que impulsionam seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. É nesse momento que elas ultrapassam sua rotina, experimentam situações nas quais planejam, criam hipóteses, exercitam a imaginação, constroem relações e tomam decisões. Além disso, aprendem a elaborar e respeitar regras de convivência, o que fortalece sua capacidade de interagir e se posicionar em diferentes contextos sociais. Segundo Jerome Bruner (1996), o jogo funciona como uma forma de representação simbólica que possibilita à criança explorar aspectos do mundo social e cultural. Ao brincar, ela desenvolve a linguagem, aprende a resolver problemas em situações significativas e estimula o pensamento e a criatividade. O autor destaca ainda que a interação social no contexto do jogo é fundamental para a aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento da mente ocorre em ambientes sociais.

Essas experiências lúdicas, sejam planejadas ou livres, oferecem às crianças oportunidades grandiosas para a construção do próprio conhecimento. Elas viabilizam o contato com questões desafiadoras que estimulam o pensamento lógico e o raciocínio, ao mesmo tempo em que promovem atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e incentivam respostas afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas. Assim, o brincar assume um papel central na Educação Infantil, pois não apenas apoia o desenvolvimento integral da criança, mas também torna o processo de aprendizagem mais significativo, prazeroso e conectado com suas vivências e contextos.

Isto posto, entre as práticas mais eficazes no ensino de inglês para crianças pequenas, destacam-se as atividades lúdicas, como músicas acompanhadas de gestos, jogos de movimento, contação de histórias e brincadeiras sensoriais. Essas práticas fazem sentido porque respeitam o jeito como as crianças aprendem: com o corpo, com afeto e por meio da brincadeira. Nesse contexto, vale lembrar o trabalho de James Asher, que, já nas décadas de 1960 e 1970, propôs um método bastante próximo dessa lógica autêntica de aprendizagem: o Total Physical Response (TPR). Para James Asher (1966), aprender uma segunda língua deveria ser tão prazeroso quanto aprender a língua materna. Por isso, o TPR sugere que, antes mesmo de falar, as crianças devem ouvir e reagir fisicamente aos comandos como fazem quando ainda estão adquirindo sua primeira língua, com ações e gestos que demonstram compreensão.

Esse método estimula a criança a responder fisicamente a comandos orais, facilitando a associação entre palavra, gesto e ação. A repetição de expressões simples do cotidiano, como “*sit down*”, “*stand up*”, “*good morning*”, ou nomes de cores e animais, reforça o vocabulário de maneira genuína. A utilização de objetos reais e situações familiares também contribui para que as palavras façam sentido no universo infantil. Brincar é a principal linguagem da criança. Por essa razão, é necessário sempre reforçar que o ensino de inglês na Educação Infantil aconteça por meio de brincadeiras que promovam o engajamento, a alegria e a curiosidade. Brincando, a criança experimenta, cria hipóteses, erra, acerta e aprende sem a pressão de “acertar”. É nesse ambiente descontraído que ela se arrisca mais com a língua, internaliza sons e palavras e desenvolve uma relação positiva com o novo idioma. Jogos como “*Simon Says*”, brincadeiras com fantoches e músicas como “*Head, Shoulders, Knees and Toes*” exemplificam como o brincar pode ser um potente recurso de aprendizagem.

Jean Brewster, Gail Ellis e Denis Girard (2002) também destacam que o ensino de inglês para crianças entre três e seis anos, o que geralmente se refere à faixa etária da Educação Infantil até o início do Ensino Fundamental, deve envolver músicas, histórias, jogos,

dramatizações e atividades artísticas que incentivem a escuta e a produção oral em um ambiente seguro e prazeroso, características essenciais na faixa etária da Educação Infantil.

No mundo contemporâneo, marcado por variadas formas de comunicação e expressão, o conceito de multiletramentos aparece como uma resposta às demandas de uma educação que ultrapasse os limites do tradicional letramento focado exclusivamente na leitura e escrita do texto impresso. A teoria dos multiletramentos, proposta pelo New London Group (1996/2000), amplia o conceito de letramento para incluir diferentes formas de representação e comunicação, como a linguagem visual, sonora, digital e multimodal. No contexto do ensino de inglês para crianças, isso significa reconhecer e utilizar os recursos disponíveis nos ambientes educacionais para a produção de conhecimento, incluindo o corpo, o espaço da sala de aula, recursos tecnológicos, mídias digitais e práticas culturais diversas para somar no processo de aprendizagem.

Além disso, os multiletramentos despertam nas crianças uma atitude crítica e criativa, fundamental para que elas possam se orientar e participar ativamente no vasto universo digital e cultural que as cercam. Essa abordagem torna a educação mais próxima e significativa, pois vai além de ensinar a língua inglesa como um simples conjunto de regras a serem memorizadas e reproduzidas dentro de um contexto. Trata-se de ajudar a criança a construir sentidos que dialoguem com sua realidade, suas experiências e seu jeito de ver o mundo. Os multiletramentos expandem nosso entendimento sobre o que é ensinar e aprender, abrindo caminho para uma educação mais inclusiva, diversa e alinhada com o mundo em que vivemos. Eles nos convidam a enxergar as crianças com mais sensibilidade e imaginação, reconhecendo que aprender é, acima de tudo, um processo humano, rico em cultura, afetos e significados.

Como se tentou demonstrar, o ensino de língua inglesa para crianças pequenas tem se transformado com a inserção de práticas lúdicas e multimodais, reconhecendo assim a importância de envolver as crianças de maneira significativa e contextualizada em seu processo de aprendizagem. A ludicidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, promovendo a aprendizagem de forma prazerosa. Atividades como jogos, música, teatro e dramatizações permitem que as crianças explorem a língua inglesa de maneira natural e contextualizada. Essas práticas favorecem a aquisição de vocabulário, a compreensão auditiva e a expressão oral, além de estimular habilidades cognitivas e sociais. Esse modo outro de ensinar e aprender língua na infância reconhece que o aprendizado não acontece apenas nas páginas de um livro, mas também na interação com outras pessoas, com o ambiente e com diferentes mídias. Essas abordagens fundamentam, nesta pesquisa, uma análise sobre as

mudanças no modo de compreender o conhecimento que ocorreram ao longo da minha própria trajetória formativa e profissional.

2.2 Formação inicial de professores e crenças sobre o ensino de língua inglesa para a Educação Infantil

A formação inicial de professores de línguas estrangeiras no Brasil apresenta uma ausência marcante de preparação específica para o ensino na Educação Infantil. Segundo Galvão e Kawachi-Furlan (2021), embora o ensino de inglês na Educação Infantil venha ganhando espaço, não há diretrizes obrigatórias que orientem a formação docente nesse âmbito, resultando em uma lacuna curricular significativa. Essa falta de preparação impacta diretamente na prática pedagógica, dificultando a implementação de abordagens adequadas às necessidades do público infantil. O estudo das autoras ainda reafirma a ausência de diretrizes curriculares específicas para a formação de professores de inglês voltados à Educação Infantil nas universidades brasileiras. Apesar do aumento da demanda pelo ensino de inglês para crianças, a maioria dos cursos de Letras ainda se concentra nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, sem considerar as especificidades da infância.

Como alternativa a essa lacuna, algumas instituições têm ofertado disciplinas eletivas, estágios supervisionados e grupos de extensão para ampliar a formação dos licenciandos. Essas ações demonstram o esforço de algumas instituições em oferecer subsídios teórico-práticos aos estudantes, mesmo na ausência de uma obrigatoriedade curricular consolidada. Porém, embora essas iniciativas sejam relevantes, Galvão e Kawachi-Furlan (2021) apontam que elas são, em geral, pontuais, não obrigatórias e dependentes da iniciativa de professores e estudantes. Essa realidade compromete a formação integral dos futuros docentes, exigindo uma revisão das matrizes curriculares e uma valorização da Educação Infantil nos cursos de formação docente.

Apesar de representarem avanços importantes, essas iniciativas ainda enfrentam diversas limitações. A ausência de obrigatoriedade de ações formativas voltadas à Educação Infantil pode comprometer sua continuidade e reduzir seu impacto na formação dos licenciandos, ao mesmo tempo que a escassez de formação continuada para os docentes responsáveis pelas disciplinas ou estágios supervisionados enfraquece sua efetividade. As restrições institucionais e orçamentárias também podem dificultar a consolidação e a ampliação dessas iniciativas nos cursos de Letras. Diante dessa realidade, é essencial que as políticas de formação inicial de professores passem a incluir, de maneira estruturada e obrigatória, conteúdos voltados especificamente para o ensino de línguas na Educação Infantil. Só assim

será possível preparar educadores capazes de atender às particularidades dessa fase, promovendo práticas pedagógicas mais contextualizadas, sensíveis, reflexivas e alinhadas às necessidades e potencialidades das crianças pequenas.

Ao vivenciar meu trabalho na Educação Infantil, pude sentir de forma concreta os efeitos de uma lacuna na formação inicial. Embora tenhamos tido uma abordagem geral sobre como as crianças aprendem, seus processos de desenvolvimento e as especificidades da infância, essa formação não se aprofundou no ensino de língua inglesa nesse contexto. Ficamos, muitas vezes, à mercê das escolhas curriculares individuais de cada professor da área da educação, o que resultou em uma ausência de diretrizes mais consistentes e articuladas sobre como planejar e conduzir práticas pedagógicas voltadas ao ensino de inglês na Educação Infantil. Essa experiência despertou em mim a consciência de que formar professores para atuar com esse público exige muito mais do que boa vontade: requer uma base sólida de conhecimentos, sensibilidade pedagógica e um olhar atento para as especificidades da infância.

Dessa maneira, experiências como estágios supervisionados, grupos de estudos e programas de extensão tornam-se campos férteis para o desenvolvimento de uma epistemologia docente mais sensível, dialógica e conectada às práticas reais. São nesses espaços que muitas licenciandas, como eu, começam a reconstruir suas concepções de ensino a partir de vivências concretas, enfrentando desafios que os currículos nem sempre prevêem.

Nesse processo de reconstrução de saberes, torna-se fundamental compreender como os professores elaboram suas próprias formas de conhecer e ensinar. A epistemologia docente, nesse sentido, refere-se à forma como os professores constroem e legitimam o conhecimento pedagógico a partir de sua experiência. Giuliana Brossi e Juliana Tonelli (2021), com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), discutem a construção do agir docente de professoras de inglês para crianças pequenas. O ISD, desenvolvido por Jean Paul Bronckart (1999), entende que o sujeito se constitui nas interações sociais mediadas pela linguagem, sendo as ações profissionais compreendidas como práticas contextualizadas, discursivas e historicamente situadas. Em outras palavras, essa abordagem permite analisar como o trabalho do professor é moldado por suas experiências, pelos discursos com os quais interage e pelas condições sociais e institucionais do ambiente escolar.

O estudo evidencia que o ensino de inglês não pode ser compreendido apenas como ensino de conteúdo, mas como uma atividade humana complexa, que envolve dimensões emocionais, sociais, cognitivas e ideológicas. A partir de relatos de professoras da rede pública, as autoras demonstram que muitos profissionais não se sentiam preparados para atuar com crianças ao final da graduação. A formação centrada em modelos internacionalizados, a

ausência de materiais didáticos contextualizados e a falta de espaço para prática reflexiva são apontadas como entraves. A pesquisa sugere, então, a necessidade de mudanças epistemológicas na formação, com base em práticas contextualizadas, dialógicas e plurais. Nesse contexto, é fundamental considerar também as crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem, pois elas influenciam diretamente suas decisões pedagógicas, sua postura em sala de aula e sua forma de lidar com os desafios da prática.

Crenças, assim, segundo Barcelos (2007, p. 114), caracterizam-se por serem sociais e individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais. No aspecto social, essas crenças são compartilhadas em grupos e moldadas por interações sociais, influenciando a forma como vemos o mundo. No entanto, elas também são individuais e únicas, refletindo a experiência pessoal de cada sujeito. Quanto à sua natureza dinâmica, as crenças não são estáticas e evoluem ao longo do tempo, podendo mudar mesmo dentro de uma mesma situação, baseando-se em eventos passados e interações significativas (Barcelos, 2007, p. 116). Em termos contextuais, essas crenças são formadas e modificadas no contexto de diferentes situações, mostrando a influência de fatores como a cultura e a educação. Por fim, as crenças são paradoxais, pois podem ser ao mesmo tempo compartilhadas e únicas, emocionais e racionais, diversas e uniformes (Barcelos, 2007, p. 114). Dessa forma, as crenças desempenham um papel crucial no ensino e na aprendizagem de línguas, e a compreensão de sua natureza mutável é essencial para o desenvolvimento na formação de professores e na prática educacional (Barcelos, 2007, p. 119).

Reconhecer como as crenças se manifestam e se transformam na prática cotidiana é parte essencial da formação docente. É nesse processo que a prática reflexiva, segundo Donald Schön (1991), se destaca como uma ferramenta poderosa para o autoconhecimento e o aperfeiçoamento profissional. Essa prática não se limita a avaliar o que deu certo ou errado em sala de aula, mas envolve questionar os fundamentos das decisões pedagógicas, reconhecer os condicionantes sociais e institucionais e considerar o lugar das emoções e da subjetividade na prática docente. Essas constatações dialogam diretamente com minha própria trajetória formativa, pois durante minha convivência atuando na Educação Infantil, percebi que minhas concepções iniciais sobre o ensino de inglês passaram por transformações importantes ao me deparar com a complexidade das práticas cotidianas e com a necessidade de adaptar saberes teóricos a realidades específicas.

Essas transformações nas concepções docentes, mediadas pela prática reflexiva e pelo contato direto com a realidade da Educação Infantil, serão aprofundadas na seção de Apresentação e Análise do Material. Nela, buscarei evidenciar como minhas experiências

concretas enquanto professora em formação contribuíram para a ressignificação de saberes prévios, para a revisão de crenças e para a construção progressiva de um entendimento mais sensível, crítico e situado sobre o ensino de língua inglesa na primeira infância. Trata-se de um processo contínuo de aprendizagem e reconstrução, no qual tentei, por meio da escuta minuciosa, da observação cotidiana e da experimentação pedagógica, construir sentidos e significados para ensinar inglês com crianças, respeitando os tempos, interesses e formas singulares de ser e aprender.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa está inserida no campo dos estudos sobre crenças docentes, conforme discutido por Barcelos (2007), e no âmbito da educação linguística, com foco na formação de professores de língua inglesa para a infância. A partir da minha própria experiência como professora em formação, adotei o paradigma interpretativista, conforme definido por Schwandt (2001), que entende que o conhecimento é construído socialmente, a partir das vivências, interações e contextos de cada sujeito. Isso significa que não existe uma verdade única ou neutra sobre ensinar e aprender, mas diferentes formas de compreender a realidade, de acordo com o que cada pessoa vive.

Dessa forma, minha atuação como professora de inglês na Educação Infantil foi compreendida como um campo legítimo de investigação. Tudo aquilo que senti, observei, planejei e vivenciei durante esse processo formativo trouxe pistas importantes sobre os desafios da formação inicial e a prática pedagógica com crianças pequenas. Com um olhar investigativo e crítico sobre minha prática, procurei analisar essas experiências com base em autores que pesquisam a formação de professores de inglês na infância e a construção de saberes docentes a partir da experiência, como Galvão e Kawachi-Furlan (2021), Tonelli e Cristóvão (2010) e Barcelos (2007), além de estudiosas da autoetnografia aplicada à formação docente, como Pretorius e Cutri (2019). Essa escolha metodológica me permitiu escrever a partir da realidade vivida em sala de aula e refletir criticamente sobre ela, considerando a prática como fonte legítima de conhecimento e a escuta de si como ferramenta importante para compreender e transformar a própria atuação.

Com base nos referenciais mencionados acima, adotei a abordagem qualitativa de pesquisa, por valorizar a subjetividade e reconhecer a experiência como uma maneira verdadeira e válida de construir conhecimento. Essa abordagem, segundo Bardin (2011), está voltada à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, o que permite um olhar profundo e cuidadoso para as experiências humanas. A pesquisa qualitativa trabalha com sentimentos, discursos, gestos, escolhas e com tudo aquilo que faz parte da prática docente e que nem sempre cabe em números. No meu caso, o material analisado foram registros pessoais da minha caminhada como professora em formação e, posteriormente, já atuando no ensino de inglês para crianças de até cinco anos.

Quanto à classificação dos procedimentos metodológicos, esta é uma pesquisa autoetnográfica, conforme proposta por Pretorius e Cutri (2019), que definem a autoetnografia como uma prática investigativa em que o pesquisador analisa suas próprias experiências com o objetivo de produzir conhecimento. No contexto da formação docente, essa abordagem permite refletir sobre a prática profissional a partir de vivências pessoais.

Os elementos que caracterizam a autoetnografia e que foram utilizados nesta pesquisa incluem: o uso de registros pessoais (como diários de campo e narrativas autobiográficas), a escrita em primeira pessoa, a presença de reflexões sobre sentimentos e percepções vividas durante a prática e a articulação entre essas experiências individuais e as vivências socialmente compartilhadas no âmbito da educação linguística para crianças e da formação docente. Isso implica adotar uma escrita que combina descrição detalhada das situações vividas com análise crítica, permitindo que a experiência pessoal seja interpretada com base nos referenciais teóricos que discutem os saberes da docência, o ensino de línguas na infância e a formação inicial de professores. A autoetnografia, nesse sentido, não se limita a contar uma história pessoal, mas busca compreender os sentidos dessa história dentro de um campo acadêmico e profissional.

Como destacam Adams, Holman Jones e Ellis (2015), esse tipo de escrita permite revelar com sensibilidade e envolvimento as experiências pessoais, criando pontes que ligam a vida de cada indivíduo ao contexto coletivo, transformando o íntimo em algo que dialoga com questões maiores, e trazendo à tona histórias de vida que se entrelaçam com debates acadêmicos. Durante esse percurso, enxerguei a autoetnografia como um caminho de investigação que conectou memórias pessoais e histórias de vida, buscando entender as experiências que vivi durante minha formação e atuação profissional. Essa abordagem me permitiu olhar com mais carinho e atenção para os momentos que marcaram minha trajetória, reconhecendo que cada experiência teve seu valor e me ensinou algo importante.

Nesta pesquisa, essa perspectiva se concretizou por meio da produção de 15 narrativas pessoais, que abordam desde meu primeiro contato com a língua inglesa até minha atuação atual como professora de inglês na Educação Infantil, e de 7 diários reflexivos de planos de aula, elaborados durante os meses de abril e maio de 2024. Esses materiais constituem o material empírico da investigação e foram fundamentais para o processo de análise. A partir da leitura atenta dessas escritas, foi possível identificar temas recorrentes que se tornaram categorias analíticas, como o vínculo afetivo com as crianças, a ausência de formação específica para o ensino de inglês na infância, o papel da escuta e do lúdico e o aprendizado que acontece na prática.

Todas essas produções foram atravessadas por emoções, questionamentos, aprendizados e reflexões que, em vez de enfraquecer a pesquisa, deram a ela mais força, justamente por trazerem um olhar sensível e comprometido com a prática docente. Por razões éticas, os relatos não identificam as crianças nominalmente. O material empírico foi produzido em uma escola particular, com crianças de classe média, com idades entre dois e cinco anos, faixa etária correspondente à Educação Infantil. O foco da análise é minha formação e atuação docente, e não as crianças individualmente.

Por fim, cada um dos objetivos específicos desta pesquisa será abordado por meio da análise dos seguintes temas: a influência da formação inicial será discutida a partir das narrativas sobre o percurso no curso de Letras; a resignificação da prática docente será examinada nos registros reflexivos sobre as aulas; e os desafios e estratégias no ensino de inglês para a infância serão investigados a partir das categorias temáticas que emergiram da escrita.

Dessa forma, a pesquisa assume a experiência como fonte legítima de saber, a partir da compreensão de que os conhecimentos construídos na prática docente têm valor formativo e investigativo (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Tal perspectiva propõe uma reflexão crítica que, ao mesmo tempo em que parte do individual, busca contribuir para a formação de outras professoras em contextos semelhantes. Entendemos praxiologias como a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: nossas escolhas como professoras estão repletas de nós mesmas e refletem nossas crenças, práticas, valores e experiências. Essas escolhas também são moldadas pela cultura em que estamos inseridas e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção de mundo, do lugar onde vivemos, de onde viemos e do que valorizamos (FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

O material empírico desta pesquisa foi produzido a partir de quinze narrativas pessoais e sete registros reflexivos de aula, elaborados entre os meses de abril e maio de 2025 (Ver Apêndices 7.1 e 7.2). Esses materiais registram minha trajetória como professora de língua inglesa para crianças da Educação Infantil, com idades entre dois e cinco anos, em uma escola particular no município de Ouro Preto, Minas Gerais. Ao longo dessas produções, relatei desde os primeiros contatos com o idioma até minha atuação prática em sala de aula, compartilhando os desafios que enfrentei, as estratégias que desenvolvi, os improvisos que precisei realizar e os aprendizados que construí ao longo da minha formação inicial como docente.

As narrativas pessoais apresentadas neste trabalho foram elaboradas a partir de memórias e reflexões sobre minha trajetória de formação e atuação como professora de inglês para crianças. A iniciativa de escrevê-las surgiu do desejo de compreender mais profundamente meu percurso formativo e suas implicações na prática pedagógica atual. A escrita dessas narrativas não foi previamente planejada de forma linear; ao contrário, emergiu ao longo do processo de observação e atuação docente, à medida que situações significativas despertavam a necessidade de reflexão.

As narrativas pessoais foram organizadas com os seguintes títulos: *Primeiro contato com a língua inglesa: 2000–2010, Ensino médio e cursinho de inglês: 2015–2017, Primeira experiência de trabalho com crianças fora do contexto educacional: 2018–2020, Tentativa de ingresso no ensino superior: 2018–2020, Primeira experiência de trabalho em um ambiente educacional: 2021–2023, Primeira experiência como instrutora de língua inglesa: 2022–2023, Materiais didáticos e falta de recursos: 2023, Como a ausência de materiais foi suprida em 2023, Continuação do trabalho, mas com algumas mudanças: 2024, Professora de inglês para a Educação Infantil: novos desafios – 2025, Desafios no ensino de inglês para crianças de 2 a 5 anos, Primeiro relatório de língua inglesa, Como e o que espero que as crianças aprendam / Minhas concepções*, entre outras. Já os registros reflexivos de aula foram nomeados conforme os temas e datas trabalhados em sala, sendo eles: 03/04 – *Ladybug, Butterfly and Lizard*, 10/04 – *Easter*, 24/04 – *Red, Yellow and Blue*, 08/05 – *Mother’s Day*, 15/05 – *One, Two, Three*, 22/05 – *Banana, Apple and Orange* e 28/05 – *Review*.

As aulas analisadas foram planejadas com base no livro “Conquista: Solução Educacional Educação Infantil: Grupo 3 – Língua Inglesa”, de Ireni Jenzura (2023), publicado pela Companhia Brasileira de Educação e Sistemas de Ensino e adotado pela instituição em que atuo. O material didático traz conteúdos voltados ao universo infantil, abordando vocabulários

temáticos por meio de imagens, músicas, atividades sensoriais e jogos. Tanto o livro do aluno quanto o manual do professor apresentam propostas alinhadas ao cotidiano das crianças e ao desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas em inglês, como escuta e reconhecimento de palavras.

O livro possui oito unidades para serem trabalhadas ao longo do ano letivo. Na instituição em que trabalho, ainda que ofereça uma aula de inglês por semana somente, o material mostrou-se insuficiente em quantidade de conteúdo para um semestre. Por este motivo, os três livros disponíveis da coleção, *Conquista: Solução Educacional – Educação Infantil: Língua Inglesa*, de Ireni Jenzura (2023), correspondentes aos grupos 3, 4 e 5, foram adotados, após conversa com a direção da escola, para as turmas de inglês, maternal 2, 1º e 2º períodos. A partir dessa escolha, passei a trabalhar com um único planejamento, adaptando as atividades de acordo com a faixa etária das crianças.

Embora os alunos do maternal fossem mais novos que os demais, conseguiram acompanhar bem o ritmo das aulas. Foi apenas necessário oferecer explicações mais simples e um acompanhamento mais próximo durante as atividades. Essa estratégia funcionou muito bem, uma vez que consegui utilizar todo o material didático até o final do ano e ainda incluí aulas temáticas em datas comemorativas, como Páscoa, Dia das Mães e Dia das Crianças. Em 2025, a perspectiva foi continuar com esse modelo, que se mostrou eficiente e em conjunto com as necessidades da escola.

Durante o processo de ensino, diante dos meus objetivos, procurei adaptar as orientações do material às características da turma, buscando oferecer experiências significativas, lúdicas e acessíveis. O objetivo geral das minhas aulas era introduzir o vocabulário em inglês por meio de contextos afetivos e experiências vividas, respeitando os tempos e interesses das crianças. Cada atividade planejada partia de uma intenção pedagógica: ampliar o repertório lexical, estimular a escuta ativa, desenvolver a oralidade e, acima de tudo, promover o prazer e sentido em aprender uma nova língua desde cedo. Antes de passar à leitura e reflexão do material, compartilho algumas dessas experiências que me levaram à escolha dos temas para análise.

No dia 3 de abril, o objetivo geral da aula foi ensinar os vocábulos *ladybug*, *butterfly* e *lizard*, desenvolvendo habilidades motoras e de escuta em inglês utilizando imagens e gestos para facilitar a associação e memorização. No entanto, a ausência dos materiais impressos previamente solicitados comprometeu o desenvolvimento completo da proposta, exigindo adaptações imediatas. Em 10 de abril, o objetivo foi ensinar o vocabulário de Páscoa em inglês de forma simples e divertida, enquanto as crianças confeccionaram coelhinhos de chocolate para comer, promovendo a prática de novas palavras de forma prática e sensorial, então, realizei

com eles uma oficina culinária com o tema da Páscoa. Exploramos as palavras *bunny*, *egg* e *chocolate* enquanto confeccionávamos coelhinhos de chocolate. Foi uma experiência fora de sala enriquecedora, mas marcada por sobrecarga, uma vez que precisei me dividir entre a mediação pedagógica e as exigências institucionais de registro fotográfico e organização do espaço.

No dia 24 de abril, em que eu tinha como objetivo geral trabalhar as cores “*red*”, “*yellow*” e “*blue*” de maneira lúdica e interativa, promovendo a compreensão e a pronúncia dessas cores em inglês, precisei substituir balões por bolinhas de piscina devido à indisponibilidade do material. Mesmo com a mudança, o jogo “*Touch the Colors*” foi bem recebido pelas crianças e permitiu uma aprendizagem significativa. Em 8 de maio, para o Dia das Mães, a ideia central foi promover o contato das crianças com a Língua Inglesa por meio da confecção de cartões com vocabulários afetivos relacionados à figura materna, como *mother*, *love* e *heart*. Novamente, contudo, a ausência dos materiais impressos alterou os planos. Reorganizei a aula como um ensaio musical para a apresentação da turma em homenagem às mães, aproveitando para trabalhar a oralidade.

A aula de 15 de maio teve como objetivo apresentar e reforçar os números *one*, *two* e *three*, relacionando-os com objetos e seres familiares por meio de atividades lúdicas, promovendo a oralidade e o reconhecimento visual com imagens e áudios. Notei uma dificuldade comum na pronúncia do número “*three*”, especialmente pelo som do fonema /th/, evidenciando um desafio fonético característico da aquisição de L2 na infância. Já em 22 de maio, o foco foi apresentar os vocábulos *apple*, *banana* e *orange*, além de reforçar os números *one*, *two* e *three* por meio de atividades lúdicas, sensoriais e artísticas que envolvessem identificação, contagem e expressão oral. Para a atividade sensorial, levei uma sacola surpresa e propus uma degustação vendada. Algumas crianças hesitaram, mesmo conhecendo os sabores, o que me levou a refletir sobre os limites entre estimular a autonomia e oferecer acolhimento emocional. Quando eu repetia o vocabulário junto a elas, percebia um ganho de confiança, o que evidenciava meu papel como mediadora, mesmo ao incentivar a participação ativa.

Ao final da escrita e da leitura minuciosa de todo o material, a categorização foi realizada por meio de uma análise qualitativa, com leituras repetidas dos registros e uso de cores para destacar os temas emergentes. Agrupei conteúdos semelhantes em categorias provisórias e, ao final, as mais recorrentes foram definidas como categorias emergentes. Todo o processo foi manual, buscando representar fielmente os desafios e aprendizados da minha experiência docente. A primeira refere-se à **ausência de materiais didáticos**, o que exigiu adaptações constantes das propostas planejadas. A segunda diz respeito à **dificuldade em lidar com as**

particularidades do desenvolvimento infantil, como insegurança, resistência, agitação ou desatenção, situações para as quais eu não havia recebido uma formação específica que me preparasse adequadamente. A terceira categoria aborda a **falta de formação pedagógica específica para o ensino de línguas na Educação Infantil**, fator que gerou insegurança no planejamento e a necessidade de recorrer com frequência a improvisações. A quarta trata das **responsabilidades excessivas e da falta de suporte institucional**, especialmente evidentes em datas comemorativas, quando era preciso conciliar a mediação pedagógica com tarefas administrativas, como a organização do espaço e o registro de fotos. Por fim, a quinta categoria refere-se aos **ajustes e improvisações na prática docente**, que se tornaram parte da rotina diante de lacunas materiais, metodológicas e estruturais, configurando formas legítimas de atuação que envolvem criatividade e adaptação constante. Essas categorias serão discutidas individualmente nas subseções a seguir.

4.1 Crenças e Formação Docente: o que me disseram, o que vivi, o que aprendi?

Ao longo da minha trajetória formativa e prática, percebi o quanto as minhas crenças sobre o ensino de inglês para crianças foram sendo (re)construídas não apenas a partir do que aprendi na universidade, mas sobretudo daquilo que vivi em sala de aula. Como aponta Barcelos (2001), as crenças docentes são construídas social e historicamente, e envolvem as interpretações que os professores fazem sobre o ensino, a aprendizagem e o papel do professor, baseadas em suas experiências pessoais e profissionais. No meu caso, muitas das certezas de que levei comigo para a sala foram sendo revistas na prática.

Durante o curso de Letras, recebi pouca ou nenhuma orientação sobre como ensinar inglês para crianças pequenas. As metodologias abordadas, os exemplos de materiais e os modelos de avaliação sempre se voltavam ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Essa abordagem se alinha ao que determina a Lei nº 13.415/2017 que estabelece o ensino de inglês como disciplina obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Dessa maneira, a educação infantil acaba ficando de fora das diretrizes formais para o ensino de línguas, o que contribui para a ausência de preparo específico nessa etapa. Isso me levou a construir, ainda que de forma inconsciente, a crença de que a Educação Infantil era um espaço secundário ou menos exigente do ponto de vista pedagógico. Foi apenas quando me vi diante de uma turma de crianças de dois a cinco anos, com suas demandas emocionais, seus tempos próprios e suas formas únicas de aprender, que essa crença começou a se desfazer.

Ao longo da minha trajetória como aluna de inglês, fui construindo, de forma sutil, a ideia de que gostar da língua e saber se comunicar bem já eram suficientes para ensiná-la. Essa crença foi alimentada por experiências positivas no Ensino Fundamental e em um curso de idiomas, onde me sentia motivada e envolvida:

Sempre tivemos livros de inglês, mas ele era pouco usado. As aulas eram tão “sem graça” que não consigo me lembrar de uma só lembrança sequer, seja boa ou ruim, não foi algo marcante. [...] No 7º ano em 2013, as coisas começaram a melhorar, a professora era outra. Ela aparentemente gostava muito de música, e trouxe consigo essa paixão para a sala de aula com a finalidade de tornar as aulas mais interativas e com mais sentido para os alunos. (*Diário pessoal, mar. 2025*)

O excerto acima mostra como o uso da música foi crucial para despertar meu interesse pelo inglês, revelando o impacto das metodologias nas experiências de aprendizagem. Essa lembrança aponta para algo essencial: o modo como estratégias pedagógicas sensíveis, como a música, pode transformar o engajamento dos alunos, sobretudo na infância. No entanto, percebo que, durante minha formação, práticas como essa que envolvem a criação e adaptação de materiais foram pouco discutidas. Tonelli e Cristóvão (2010) destacam justamente essa lacuna, ao afirmar que os cursos de Letras, em geral, ainda negligenciam a preparação para o ensino de inglês na infância.

Essa ausência evidencia uma fragilidade no processo formativo, pois é necessário que a formação inicial prepare futuros professores para planejar atividades lúdicas e alinhadas de acordo com as necessidades de cada faixa etária. Se essas práticas fossem mais exploradas na graduação, professores iniciantes estariam mais bem preparados para enfrentar os desafios da sala de aula desde o início da carreira. Foi ali que percebi, mesmo sem entender direito na época, que o jeito de ensinar faz toda a diferença. Quando a aula se aproxima dos nossos interesses, tudo muda:

Nos primeiros anos na escola de idiomas, me dediquei bastante e tive um bom desempenho. O ambiente era agradável, os professores eram descolados e muito gentis. [...] Me via inserida sentimentalmente naquele espaço e isso me encantava a cada dia mais. (*Diário pessoal, mar. 2025*)

A experiência vivida no curso de idiomas trouxe uma sensação de pertencimento e prazer no processo de aprendizagem da língua inglesa. O ambiente acolhedor, os professores motivadores e as dinâmicas interativas criaram uma conexão afetiva com o idioma, que se tornou, para mim, algo mais do que um curso extracurricular. Essa vivência reforça a

importância de propostas pedagógicas sensíveis, capazes de provocar envolvimento emocional, como defende Piaget (1952) e Vygotsky (1988), ao apontarem que o afeto e a interação social são fundamentais para o aprendizado na infância. No entanto, esse vínculo positivo também acabou gerando uma crença equivocada, construída ao longo dos anos: a de que gostar da língua e ter uma boa experiência como aluna seria suficiente para ensinar.

Galvão e Kawachi-Furlan (2021) alertam que muitos licenciandos chegam à prática pedagógica sem a formação específica necessária, apoiando-se apenas em suas vivências pessoais com a língua, o que evidencia, novamente, a ausência de uma preparação sólida na formação inicial. Aprender inglês nessa época era algo que realmente me fazia feliz. Eu me sentia bem naquele espaço, gostava das aulas, dos professores, das dinâmicas e da forma como tudo acontecia. Me envolvia de verdade e, por isso, achava que esse sentimento bastava pra ensinar também. Só que, olhando hoje como futura professora, vejo o quanto é injusto achar que só gostar do idioma nos prepara para ensinar:

Já no Ensino Médio, as aulas eram repetitivas e novamente ‘sem graça’ [...], mas como eu já estava inserida em um ambiente em que existia um foco e estímulo para lidar com a língua, eu não liguei tanto quanto no ano de 2011. (*Diário pessoal, mar. 2025*)

A falta de motivação nas aulas de inglês durante o Ensino Médio evidencia, mais uma vez, como metodologias pouco atrativas podem afastar os alunos do processo de aprendizagem, um padrão recorrente que já havia sido vivenciado por mim nos anos iniciais da escola. Ainda que, naquele momento, eu já estivesse engajada em um curso de idiomas e, por isso, seguisse aprendendo fora do contexto escolar, essa desconexão entre as aulas formais e a experiência de aprendizagem prazerosa reforça uma lacuna na prática pedagógica comum nas escolas.

Lima e Couto (2021) chamam atenção para essa desconexão ao destacarem que muitos professores, por não terem uma formação voltada para metodologias sensíveis e contextualizadas, acabam reproduzindo práticas repetitivas e desestimulantes. Essa experiência, mais tarde, se refletiu na minha própria atuação docente, quando percebi que o conhecimento do conteúdo não era suficiente para garantir uma prática significativa. Muitas estratégias que utilizei nasceram do improviso e da escuta atenta às crianças, elementos que não foram sistematizados durante a graduação, mas que se mostraram fundamentais no cotidiano escolar. Como se pode ler no excerto abaixo:

A parte sensorial, no entanto, trouxe questões importantes para reflexão. Com os olhos vendados, algumas crianças de três anos se mostraram inseguras.

Mesmo conhecendo o nome das frutas, pareciam hesitar ao falar sozinhas. Isso me fez pensar sobre os limites entre o estímulo à autonomia e a necessidade de segurança emocional nessa faixa etária. Quando eu falava, elas repetiam com mais confiança, o que mostra que o apoio oral ainda é essencial nessa etapa. (*Diário pessoal, mar. 2025*)

Ao contrário do que eu pensava no início do curso de idiomas, no processo de ensino existem muito mais coisas envolvidas, como, por exemplo, contexto, metodologia, criança, afeto. Tudo isso eu só fui entendendo com o tempo e na prática. Ao mesmo tempo, percebi o quanto minhas inseguranças, improvisos e dúvidas foram moldando novas crenças, baseadas na escuta, na tentativa e no erro. Como diz Bruner (1996), o conhecimento não se dá apenas por transmissão, mas pela reconstrução da experiência. E foi nesse processo de reconstrução que comecei a desenvolver uma nova percepção sobre o meu papel como professora de inglês na Educação Infantil.

Aos poucos, fui entendendo que ensinar é exatamente isto: estar presente, observar, escutar e adaptar. Foram nessas vivências, cheias de tentativas, que fui construindo minha identidade de professora de inglês com crianças. Como apontam Lima e Couto (2021), é na prática situada que as crenças se atualizam, se ressignificam e se reconfiguram. Nesse sentido, o que aprendi foi que a formação docente não termina na graduação, ela continua acontecendo a cada aula, a cada escuta, a cada frustração, a cada troca de experiências com demais docentes e a cada descoberta. Ou seja, corroboro Tardif (2002) quando ele argumenta que os saberes docentes são, em grande parte, construídos na experiência e na interação com o contexto real da prática, pois foi exatamente isso que vivenciei. A formação, para mim, foi ganhando formas reais quando deixei de buscar respostas prontas e comecei a confiar nas perguntas que surgiam da e na própria sala de aula.

As crenças que eu carregava no início da formação, muitas vezes construídas a partir de experiências pessoais, idealizações e até ausências dentro da graduação, foram, aos poucos, sendo questionadas e transformadas pela prática. Acreditava, por exemplo, que **gostar da língua e saber falar bem já era suficiente para ensinar**, já que meu vínculo com o inglês sempre foi afetivo e espontâneo. Também pensava que **ensinar crianças pequenas era algo mais simples ou menos exigente**, talvez por falta de referências concretas sobre a Educação Infantil durante o curso. Tinha a expectativa de que **a graduação me prepararia para todos os desafios da sala de aula**, o que gerava frustração diante das situações reais para as quais eu não me sentia pronta.

Outro ponto era acreditar que **um bom planejamento garantiria que tudo saísse conforme o previsto**, sem considerar as surpresas do cotidiano com crianças. Além disso, diante do comentário de uma aluna, houve em mim a sensação de que **repetir uma atividade significava não estar me dedicando o suficiente**, quando, na verdade, entendi depois que a repetição, com intenção e escuta, também pode gerar aprendizagem, e no caso deles, uma revisão de conteúdo. E, por fim, me sentia perdida quanto à avaliação, porque **acreditava que ela só poderia acontecer por meio de registros formais**, como provas ou fichas, pois era a referência que tinha por experiências em outras instituições. Hoje percebo que avaliar na Educação Infantil exige presença, observação atenta, sensibilidade e abertura ao que as crianças expressam de tantas outras formas. Todas essas ideias foram sendo desconstruídas com o tempo, no encontro real com as crianças, nos improvisos, nos erros e nos acertos.

Hoje, acredito que ensinar é, antes de tudo, criar um espaço onde a escuta, o cuidado e a linguagem possam florescer. Aprendi que não basta ensinar vocabulário, é preciso criar vínculos, estar presente de verdade e se abrir para o inesperado. Porque é justamente nesses encontros cheios de surpresas, sorrisos tímidos, mãos levantadas sem fala e olhares curiosos, que o aprendizado realmente acontece.

No início da minha formação, carregava a crença de que, para ensinar inglês, bastava ter experiências prévias com o idioma. Essa ideia vinha sendo construída desde a escola e se fortalecia nos espaços formais de ensino: “Sempre tivemos livros de inglês, mas ele era pouco usado. As aulas eram tão ‘sem graça’ que não consigo me lembrar de uma só lembrança sequer, seja boa ou ruim” (Ensino Fundamental, 2011-2014). Mesmo quando fui para o curso de idiomas, o foco estava no conteúdo linguístico: “Nos primeiros anos na escola de idiomas, me dediquei bastante e tive um bom desempenho. O ambiente era agradável, os professores eram descolados e muito gentis” (Cursinho de inglês, 2015-2017). Dessa maneira, acreditava que o conhecimento da língua era o suficiente. No entanto, essa ideia começou a mudar quando entrei em sala de aula com crianças pequenas: “Em algumas aulas, me via tentando convencer uma única criança a participar, enquanto o tempo passava. [...] O problema se tornava ainda maior quando a criança tinha alguma necessidade específica e eu não tinha o suporte” (Educação Infantil, 2025). Com o tempo, compreendi que o ensino de inglês para a infância exige mais do que fluência: “É sobre como elas percebem o mundo, sobre construir significado junto com elas” (2025). Essa experiência me levou a ressignificar minhas crenças e a entender que a formação docente precisa considerar aspectos afetivos, lúdicos e do desenvolvimento infantil.

Com este trabalho, compreendi que minhas crenças como professora estão em constante transformação. Elas mudam com o tempo, com a prática, com a vivência da sala de aula. Essa

percepção está alinhada às ideias de Barcelos (2007), que afirma que, por sua natureza dinâmica, as crenças não são estáticas, elas evoluem ao longo do tempo e podem se modificar até mesmo dentro de uma mesma situação, a partir de eventos passados e interações significativas. Ainda tenho muitas dúvidas, mas agora reconheço que são justamente essas perguntas que surgem em sala de aula que me formam, que me movem, que me ensinam. E é nesse caminho, feito de tentativas, escutas e afeto, que sigo construindo, com as crianças, a minha identidade como professora de inglês com crianças. Essa crença, que nasceu da prática, tem guiado meu olhar, minhas escolhas e meu desejo de seguir aprendendo com elas, por elas e junto delas.

4.2 Ausência de materiais didáticos

Ao iniciar minha trajetória como professora de inglês na Educação Infantil em uma escola regular, deparei-me com uma realidade desafiadora: a ausência de materiais didáticos específicos e de recursos básicos, como som e vídeo, que auxiliassem no desenvolvimento de propostas adequadas e compatíveis para a faixa etária. Com apenas uma aula de inglês por semana, percebi que o conteúdo proposto no livro não seria suficiente nem mesmo para cobrir todo o primeiro semestre. Essa foi uma preocupação que surgiu logo no início de 2023: como faríamos até o fim do ano? eu me perguntava. Diante disso, e considerando que o número de alunos da escola havia diminuído em 2024, tomamos uma decisão em conjunto com a direção de unificar as turmas de inglês, maternal 2, 1º e 2º períodos e utilizar os três livros didáticos disponíveis, intercalando os conteúdos ao longo do ano.

Diferente do que vivenciei anteriormente em escolas de idiomas, onde havia uma estrutura pensada para o ensino de línguas, a nova instituição carecia de suporte didático e tecnológico:

O material didático, falta de recursos educativos em língua inglesa na escola e recursos de som e vídeo, foram os primeiros grandes desafios. Eu estava acostumada a sempre ter materiais na escola de idiomas que trabalhei anteriormente que me ajudassem na criação de dinâmicas, tornando as aulas mais empolgantes e interativas. [...] Apesar da ausência desses materiais, as aulas sempre eram produtivas, e os alunos demonstravam grande entusiasmo, já que o ensino de inglês era uma novidade na rotina escolar. Para eles, essa falta de recursos não representava um obstáculo, mas, como professora, essa situação me preocupava. (*Diário pessoal, fev. 2023*)

Ao ingressar na Educação Infantil fora do contexto de escolas de idiomas, deparei-me com um cenário desafiador: a ausência de recursos estruturados e apoio institucional para o ensino da língua inglesa. Ao contrário do ambiente de escolas especializadas, onde os materiais didáticos, os equipamentos audiovisuais e os planejamentos já vinham previamente organizados, a nova realidade exigia um trabalho constante de adaptação e criação de estratégias com recursos limitados. Galvão e Kawachi-Furlan (2021) discutem exatamente essa dificuldade, ao afirmarem que a ausência de diretrizes e suporte institucional compromete não apenas a prática pedagógica, mas também a percepção de legitimidade do ensino de inglês na primeira infância. Essa realidade me levou a compreender que, muitas vezes, a qualidade das aulas depende mais da iniciativa e da resistência criativa do professor do que de uma estrutura previamente oferecida. Diferente do que vivenciei anteriormente em escolas de idiomas, onde havia uma estrutura pensada para o ensino de línguas, a nova instituição carecia de suporte didático e tecnológico. O uso de um único livro didático, com propostas limitadas a somente um semestre de aula e inadequadas ao tempo reduzido de aula semanal, estabeleceu mais uma barreira:

O material didático foi um grande baque e decepção. Com apenas uma aula por semana, o conteúdo proposto não chegaria nem ao final do primeiro semestre. Diante disso, surgiu a questão: como faríamos até o fim do ano? [...]A solução foi planejar aulas em língua inglesa aproveitando os conteúdos das aulas regulares, além de desenvolver atividades temáticas, como Páscoa, dia das mães, festa junina e Dia dos Pais, e aulas baseadas nas preferências pessoais dos alunos, entre outros temas que considerei pertinentes, mas sempre reforçando os conteúdos já estudados.

(Diário pessoal, mar. 2023)

Diante da falta de materiais, precisei criar caminhos com o que já existia na escola. Comecei a integrar o conteúdo de inglês com as aulas regulares e datas comemorativas, buscando dar sentido às atividades com o pouco que eu tinha em mãos. Essa experiência, nascida da escuta e da prática, me mostrou que ensinar vai muito além do conteúdo: é também perceber o tempo da criança, os limites do contexto e o nosso próprio repertório. Como apontam Galvão e Kawachi-Furlan (2021), muitos professores recorrem à intuição por falta de formação específica, o que reforça a urgência de uma preparação mais conectada à realidade. A solução encontrada foi adaptar a prática pedagógica, incorporando os conteúdos das aulas regulares e eventos do calendário escolar. Essa integração interdisciplinar e cultural surgiu como resposta criativa à limitação de recursos, permitindo um ensino mais próximo da realidade das crianças, embora exigisse da professora um trabalho maior de planejamento e produção.

Mesmo em 2024, quando a escola passou a adotar um planejamento unificado para as três turmas da Educação Infantil, as adaptações continuaram sendo necessárias para atender às diferentes faixas etárias dentro de uma mesma turma. A estratégia funcionou, mas mostrou que o material didático não era suficiente. O que realmente fazia a diferença era o meu cuidado com a forma de mediar, adaptar e conduzir as aulas no dia a dia. Além da ausência de materiais estruturados, a responsabilidade pela produção de materiais complementares e pelo uso de recursos audiovisuais continuou exclusivamente por minha conta:

Além disso, a responsabilidade pelos recursos audiovisuais e sonoros permaneceu comigo, assim como a criação de materiais para melhor contextualização, como plaquinhas, aulas sensoriais etc.
(*Diário pessoal, fev. 2024*)

Conforme defendem Galvão e Kawachi-Furlan (2021), a ausência de materiais adequados é uma das principais dificuldades enfrentadas por professores de inglês na Educação Infantil, especialmente quando não há uma política pedagógica institucional que ampare a prática. Assim, a carência de recursos não é apenas uma questão logística, mas pedagógica, pois afeta diretamente a qualidade, a igualdade e a continuidade do ensino. Esse cenário evidencia uma sobrecarga docente e levanta a questão importante: de quem é a responsabilidade de prover os materiais necessários para o ensino de inglês na Educação Infantil? Ao mesmo tempo que a escola se beneficia das aulas de inglês como diferencial institucional, não há um suporte concreto para a construção dessas experiências, revelando uma contradição estrutural entre discurso e prática.

4.3 Dificuldade em lidar com as particularidades do desenvolvimento infantil

Durante a vivência na EI, uma das dificuldades mais evidentes foi lidar com as especificidades cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento infantil. Mesmo com experiências anteriores em sala de aula, percebi o quanto a atuação com crianças pequenas exige um olhar atento, conhecimentos específicos e preparação para lidar com comportamentos desafiadores, muitas vezes inesperados:

Compreender como alguns alunos lidavam com as aulas, agora no sentido de acompanhar o modo como suas mentes processavam o aprendizado, continuava sendo uma preocupação. [...] Algumas vezes, ao falar palavras em inglês, escutava crianças me corrigindo, dizendo que eu estava errada. Para

elas, fazia sentido, afinal, o português era a única referência linguística que tinham. Mas o que eu poderia dizer nesse momento? Como explicar que havia outra maneira de falar, outra estrutura de linguagem? Nessas ocasiões, me faltavam respostas, argumentos que ajudassem a contornar essa resistência. *(Diário pessoal, mar. 2025)*

Em 2025, a escola passou por algumas mudanças e se reestruturou em outra cidade, diante disso, a reorganização das turmas trouxe não apenas ajustes logísticos, mas afetivos e pedagógicos profundos. A redução da minha carga horária após deixar de ser professora regente do maternal, em conjunto com a chegada de novos alunos em meio a esse processo de transição, afetou diretamente as relações construídas com a turma anterior. Estava lidando com uma nova configuração de tempo, espaço e vínculos. Como professora em formação, percebi o quanto o trabalho com crianças pequenas exige constância e presença afetiva, algo que vai além do planejamento e envolve o cotidiano, o reconhecimento mútuo e a segurança que se constrói na rotina. Lima e Couto (2021) destacam a importância de uma preparação docente que considere esses aspectos emocionais e relacionais, tão centrais no ensino da língua inglesa na Educação Infantil. Quando esses vínculos se fragilizam, o engajamento das crianças e a fluidez da aula também são afetados. Com a carga horária reduzida de 4h30 diária para 1h40 semanal e a chegada de 6 novos alunos que fazem aulas de inglês que antes tinham 11 no total, diante da transição da escola para uma outra cidade dificultaram minha adaptação e aprofundamento de vínculos com a turma. Nesse cenário, senti com muita tristeza um distanciamento para com as crianças, o que impactou algumas aulas diretamente na eficácia das propostas:

Com a chegada de novos alunos e a minha carga horária reduzida, eu já não os conhecia tão bem quanto antes, o que tornou a adaptação mais difícil. *(Diário pessoal, mar. 2025)*

Com o avanço das aulas e o contato mais direto com as crianças, fui vendo o quanto o ensino na Educação Infantil exige preparo emocional, escuta ativa e compreensão profunda do desenvolvimento infantil. Muitas vezes, me vi diante de comportamentos que desestabilizavam a proposta de aula planejada, e o tempo reduzido tornava ainda mais difícil lidar com essas situações com calma e atenção individualizada. Piaget (1952) e Vygotsky (1988) apontam que a aprendizagem infantil acontece em meio à ação, ao jogo e à relação com o outro, mas quando faltam apoio institucional, tempo e formação específica, essa relação se fragiliza.

Nesses momentos, senti falta de discussões mais práticas na graduação sobre como agir pedagogicamente diante de situações como resistência, timidez intensa ou agitação extrema. A

ausência de um monitor ou pedagogo em sala aprofundava o sentimento de solidão diante da tarefa docente. A situação tornou-se ainda mais desafiadora diante de comportamentos como agitação, timidez extrema ou resistência. O curto tempo de aula (50 minutos por semana) agravava o problema, pois muitas vezes era necessário negociar com uma única criança para que participasse da atividade, o que compromete o andamento da aula para o grupo inteiro.

A ausência de um profissional de apoio como um monitor ou pedagogo era uma ausência confirmada. Ao me deparar com situações como lidar com uma criança com sinais de hiperatividade, percebia minha limitação para intervir de forma pedagógica e acolhedora ao mesmo tempo:

Em algumas aulas, me via tentando convencer uma única criança a participar, enquanto o tempo passava. São apenas 50 minutos por semana, e, às vezes, gastava boa parte disso tentando mostrar que a aula podia ser divertida. [...] O problema se tornava ainda maior quando a criança tinha alguma necessidade específica e eu não tinha o suporte de um monitor em sala ou outro profissional para lidar com a situação. [...] Nesses momentos, me sentia impotente. Quando me via diante de uma criança hiperativa, por exemplo, percebia o quanto me faltava conhecimento para lidar com aquilo da melhor forma. (*Diário pessoal, abr. 2025*)

Ao me deparar com desafios cotidianos da sala de aula, percebi, com certa frustração, uma distância considerável entre o que aprendi na graduação e o que de fato era exigido de mim como professora de crianças. Situações envolvendo comportamento, afetividade e cognição infantil escancararam uma lacuna na minha formação inicial. A única disciplina que, em alguma medida, se aproximou dessa necessidade foi *Psicologia da Educação*. Mesmo assim ela não trouxe contribuições práticas sobre como lidar com crianças e nem com adolescentes ou adultos neuroatípicos, e muito menos no ensino de uma segunda língua. Essa ausência é ainda mais crítica quando se considera que a sala de aula é sempre diversa e requer do professor muito mais do que o entendimento da matéria.

Essas experiências escancararam um ponto de divisão entre a minha formação acadêmica e a realidade prática: o curso de Letras - Inglês não me forneceu ferramentas necessárias advindas da prática para compreender as particularidades do desenvolvimento infantil. Embora eu tivesse noção de conteúdos linguísticos e didáticos voltados ao ensino da língua inglesa, faltava o preparo para atuar com crianças pequenas, especialmente em contextos que exigem conhecimento sobre comportamento, afetividade e cognição:

A formação em Letras – Inglês me deu a base teórica sobre ensino de línguas, mas nunca abordou o ensino para crianças pequenas, muito menos as particularidades do desenvolvimento infantil.
(*Diário pessoal, abr. 2025*)

Essas dificuldades são descritas também por autores como Tonelli e Cristóvão (2010), que destacam a ausência de disciplinas voltadas à infância nos cursos de formação de professores de línguas. O que vivenciei confirma o que os estudos apontam: é comum que docentes se sintam despreparados diante das demandas da Educação Infantil, sobretudo em situações que envolvem aspectos emocionais e comportamentais.

Essa categoria evidencia que a atuação docente na Educação Infantil não pode abster-se de conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento humano. A falta dessa formação inicial aprofunda sentimento de insegurança, imprevisto e solidão, levando o professor a agir, muitas vezes, por tentativa e erro, o que impacta diretamente na qualidade do ensino e na construção de vínculos com as crianças. Ainda que o ensino de Língua Inglesa para essa faixa etária não seja obrigatório segundo a legislação vigente, é notório uma demanda crescente tanto no setor privado quanto no público.

No município de Mariana, por exemplo, há ampliação da oferta de inglês para a Educação Infantil na rede pública², sendo uma decisão municipal que reflete esse movimento local de valorização do idioma desde os primeiros anos de escolarização. Nesse sentido, os cursos de formação de professores, como o de Letras, precisam estar atentos às especificidades da região em que estão inseridos. A formação integral do professor não pode ser pensada apenas em termos abstratos ou filosóficos, é necessário que ela vá de acordo com as realidades concretas e com os desafios emergentes da profissão, como o ensino de inglês para crianças pequenas, que já é uma realidade, mesmo que não esteja garantido por lei.

4.4 Falta de formação pedagógica específica para ensino de línguas na Educação Infantil

O ano de 2025 marcou uma mudança importante na minha trajetória, pois foi quando comecei a atuar exclusivamente como professora de inglês na Educação Infantil. Pela primeira vez, essa era minha única função dentro da escola. Com isso, percebi, de forma ainda mais clara, as limitações da formação inicial que recebi no curso. Embora eu tenha aprendido sobre

² PONTO FINAL. Prefeitura inova na educação oferecendo aulas de Inglês para crianças a partir de 4 anos. Jornal Ponto Final, Mariana, 25 jan. 2024. Disponível em: <https://jornalpontofinal.com.br/2024/01/25/prefeitura-inova-na-educacao-oferecendo-aulas-de-ingles-para-criancas-a-partir-de-4-anos>. Acesso em: 14 jun. 2025.

conteúdos linguísticos e algumas estratégias de ensino, pouco ou quase nada foi discutido sobre as especificidades da infância, como as formas de interação, o tempo das crianças ou as adaptações necessárias para esse contexto.

Assumir essa função com mais foco me ajudou a enxergar que o que me faltava não era apenas experiência, mas uma base mais sólida para atuar com os pequenos:

Diante desse novo cenário, com novos alunos e, pela primeira vez, tendo apenas essa função em uma escola desde que entrei nesse mercado, senti um peso maior de responsabilidade. Ao mesmo tempo, percebi a necessidade de uma formação mais específica no ensino de inglês para crianças da educação infantil.

(Diário pessoal, fev. 2025)

A experiência prática exigia um conhecimento que ia além da estrutura da língua ou da elaboração de atividades lúdicas. Era necessário compreender como as crianças significam o mundo, como desenvolvem a linguagem e como interagem emocionalmente com o conteúdo. No entanto, essa base formativa pedagógica, essencial na Educação Infantil, não foi contemplada de forma satisfatória na minha graduação especificamente no ensino de uma segunda língua:

É sobre como elas percebem o mundo, sobre construir significado junto com elas. Mas como fazer isso sem o conhecimento pedagógico adequado?

(Diário pessoal, mar. 2025).

Essa limitação tornava-se ainda mais evidente diante de situações em que o comportamento das crianças pedia mediações mais elaboradas. Mesmo tendo desenvolvido sensibilidade na escuta e empatia com os alunos, havia momentos em que o imprevisto era a única ferramenta disponível. Sentia que o que me faltava não era boa vontade, mas preparo sistemático para lidar com os desafios do ensino na primeira infância:

A falta de conhecimentos educacionais para lidar com o temperamento das crianças nessa faixa etária tem sido um dos desafios mais frustrantes para mim, principalmente neste ano. *(Diário pessoal, mar. 2025)*

A formação acadêmica oferecida no curso de Letras me proporcionou uma sólida compreensão dos aspectos linguísticos, culturais e metodológicos do ensino de inglês como língua adicional. No entanto, não me preparou para a complexidade do contexto da Educação

Infantil, onde o vínculo afetivo, a linguagem simbólica, o jogo e o corpo são instrumentos fundamentais para a aprendizagem:

A formação em Letras – Inglês me deu a base teórica sobre ensino de línguas, mas nunca abordou o ensino para crianças pequenas, muito menos as particularidades do desenvolvimento infantil. E aí uma questão começou a me inquietar: se alguém tem conhecimento do inglês e formação em pedagogia, essa pessoa não estaria mais preparada para esse cargo do que eu? (*Diário pessoal, abr. 2025*)

Esse tipo de reflexão abalou minha confiança e, por vezes, me fez duvidar se estava no caminho certo. O sentimento de estar em um lugar para o qual não fui formada se misturava com a consciência do quanto essa vivência me transformava e ampliava meu repertório como professora:

Passei a me perguntar se estive no lugar certo nesses quase quatro anos. Ao mesmo tempo, penso no quanto essa experiência me transformou e no quanto aprendi na prática. Talvez, mais do que questionar minha escolha, eu precise encontrar maneiras de preenchê-la com aquilo que ainda me falta. (*Diário pessoal, mai. 2025*)

Mesmo nas aulas mais bem-sucedidas, aspectos específicos da aprendizagem da língua inglesa revelavam as lacunas formativas. A dificuldade em ensinar sons que não existem em português, como o /θ/ (presente na palavra *three*), expôs a ausência de estratégias fonéticas específicas para essa faixa etária algo que pouco foi abordado na graduação:

Em contrapartida, os números foram bem assimilados por elas, mesmo com a já conhecida dificuldade na pronúncia do ‘th’ em *three*. Percebo que ainda não consegui desenvolver uma estratégia eficaz para lidar com essa particularidade fonética. Essa é uma limitação que reconheço em mim mesma enquanto professora em formação, e que me acompanha aula após aula me mostrando que ensinar também é um processo de aprendizado contínuo. (*Diário pessoal, jun. 2025*)

Essa trajetória confirma o que autores como Lima e Couto (2021) e Tonelli e Cristóvão (2010) argumentam: a formação docente voltada ao ensino de línguas raramente contempla as especificidades da primeira infância, deixando os professores em situação de fragilidade e imprevisto. Assim, reforço a necessidade de repensar os currículos dos cursos de Letras, incluindo disciplinas que articulem ensino de línguas e desenvolvimento infantil, para que possamos formar profissionais mais preparados para lidar com os desafios reais das salas de aula na Educação Infantil.

4.5 Responsabilidades excessivas e falta de suporte institucional

Compreendi nesse período o quanto a falta de apoio institucional e o acúmulo de responsabilidades marcaram intensamente minha experiência. A rotina diária revelava uma sobrecarga que ia além do papel de professora. Era também responsabilidade minha preparar materiais, registrar momentos com fotos e vídeos, reorganizar planos diante de imprevistos e, muitas vezes, arcar com os custos dessas atividades:

Os pontos negativos foram a falta de assistência, monetária e colaborativa. Ao mesmo tempo em que preciso auxiliar as crianças, preciso fazer registros em fotos e vídeos para a mídia da escola. Essas situações me tiram do foco, principalmente o de viver a experiência completa e por inteiro com as crianças. Pra mim o foco do professor durante a aula deve ser somente no ensino, e não registrar momentos.

(Diário pessoal, abr. 2025)

A exigência por registros midiáticos, embora faça parte da rotina escolar atual, quando não é acompanhada de apoio logístico adequado, recai inteiramente sobre o professor. Tal sobrecarga afeta diretamente o processo pedagógico, pois desloca o foco da mediação com as crianças para funções administrativas, gerando conflitos de prioridade em sala de aula. Além disso, há a questão do custeio pessoal de materiais e propostas diferenciadas, que, embora valorizadas institucionalmente, muitas vezes dependem do investimento do próprio docente:

As dificuldades estruturais seguem presentes: a necessidade de fazer registros ao mesmo tempo em que o aluno precisa de atenção direta, a falta de apoio externo durante as aulas e o custeio pessoal para viabilizar propostas diferenciadas. Inovar, na prática, acaba exigindo investimento financeiro do professor, o que não deveria ser a regra. A situação revela uma contradição frequente na educação, a escola se beneficia da imagem de inovação e cuidado promovida por essas atividades, mas muitas vezes esse mérito é sustentado às custas do esforço e do bolso docente.

(Diário pessoal, abril. 2025)

Essa incompatibilidade entre o discurso institucional que valoriza práticas criativas e personalizadas e a realidade estrutural que não oferece as condições para sua realização ficou evidente em diversas situações do cotidiano escolar. Em uma das aulas comemorativas, por exemplo, a falta de organização prévia e o não cumprimento de acordos prejudicaram a execução da proposta:

A ideia original era que os alunos confeccionassem cartões personalizados para suas mães, utilizando um arquivo digital previamente adquirido, o qual havia sido enviado para a escola com uma semana de antecedência. No entanto, ao chegar para a aula, constatei que o material ainda não havia sido impresso, o que inviabilizou a realização da atividade planejada. *(Diário pessoal, mai. 2025)*

Essas falhas organizacionais também afetaram o momento de transição entre as rotinas, dificultando o início das aulas e comprometendo o preparo adequado do ambiente:

Ao chegar na escola, enfrentei um desafio organizacional que tem se repetido com frequência, as crianças estavam em sala e não no pátio, como de costume. Isso dificultou o início da aula, já que não houve um momento de transição para que eu pudesse preparar os materiais com tranquilidade. Senti falta de um apoio mais sistematizado por parte da equipe para organizar esse momento inicial, o que me fez começar a aula de forma um pouco ‘atropelada’. *(Diário pessoal, mai. 2025)*

Além disso, a ausência de uma estrutura administrativa eficiente também se expressava na falta de preparo e entrega de materiais básicos, mesmo quando enviados com antecedência. Situações como essa revelam a fragilidade do suporte institucional e o impacto direto que ele tem sobre a experiência pedagógica. Tais evidências dialogam com as reflexões de Eliane Fátima Boa Morte do Carmo e Nanci Helena Rebouças Franco (2020), que destacam que o excesso de funções atribuídas ao professor sem o devido apoio institucional contribui para o desgaste profissional e para a precarização do trabalho docente. No contexto da Educação Infantil, isso se agrava, uma vez que o cuidado, a escuta e a atenção individualizada são pilares fundamentais da prática, exigindo presença e disponibilidade plena, o que nem sempre é viável diante das múltiplas demandas impostas.

Assim, o excesso de responsabilidades acumuladas sobre a figura do professor, sem contrapartida em termos de estrutura, equipe de apoio ou valorização financeira, torna-se um dos grandes entraves à qualidade do ensino. Para que o professor possa atuar de maneira mais significativa, é urgente que as escolas assumam um papel mais colaborativo, reconhecendo que a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem não pode recair exclusivamente sobre o indivíduo, mas deve ser coletiva, institucional e compartilhada.

4.6 Ajustes e improvisações na prática docente

Ao longo da minha prática, fui compreendendo que planejar uma aula não significa garantir que tudo sairá como previsto, mas sim estar minimamente preparada para lidar com o que surgir. No contexto em que atuo, o planejamento é constantemente atravessado por imprevistos, como mudanças institucionais, falta de materiais ou necessidades emergentes das crianças. Isso me fez perceber que planejar vai além de organizar atividades: é pensar em possibilidades, considerando o tempo, as experiências e as especificidades de cada turma.

No entanto, essa flexibilidade só é possível quando o professor tem um repertório pedagógico diversificado, algo que se constrói com estudo, prática e apoio institucional. Galvão e Kawachi-Furlan (2021) alertam que, sem uma formação voltada para diferentes realidades, muitos professores enfrentam dificuldades para reagir pedagogicamente quando algo sai do previsto, especialmente no início da carreira. Essa foi uma realidade que vivi: muitas vezes, precisei ajustar ou até substituir totalmente o que havia planejado, criando alternativas no momento da aula, com base no que era possível naquele contexto.

Em meio a esse cenário de adaptações constantes, a solicitação de um relatório pedagógico me pegou de surpresa, especialmente porque esse tipo de produção no quesito da língua inglesa nunca havia sido desenvolvido ou orientado durante a minha formação na universidade:

Após 1 mês de aula, aconteceu a primeira reunião de pais da escola. Foi então que me solicitaram um documento relatando a experiência e o desenvolvimento das crianças nesse período. De início, confesso que fiquei preocupada, pois não tinha nenhuma base ou modelo de como deveria elaborar esse tipo de relatório. *(Diário pessoal, mar. 2025)*

Essa solicitação, feita de maneira repentina e sem orientações prévias, evidencia uma lacuna institucional no que diz respeito ao suporte oferecido ao professor. A elaboração do relatório exigiu de mim uma retomada de experiências anteriores, construídas fora do contexto atual, e novamente revelou a força da intuição docente como ferramenta legítima na tomada de decisões pedagógicas:

Mais uma vez, fui guiada pela minha intuição e pela bagagem que construí ao longo da minha trajetória. Lembrei dos relatórios trimestrais que eu mesma redigia como professora regente naquela escola, além da experiência adquirida na escola de idiomas onde também precisei observar e registrar o progresso dos alunos no contexto do inglês. *(Diário pessoal, mar. 2025)*

A falta de organização por parte da escola e a ausência de orientações claras me mostraram que, muitas vezes, improvisar não é falta de preparo, mas sim uma forma de seguir em frente diante das dificuldades. Com o tempo, percebi que esse improviso pode, sim, fazer parte da prática pedagógica, desde que venha de uma reflexão sobre o que está acontecendo na aula. Em vez de ver como erro, passei a enxergar como um jeito possível de ensinar quando o contexto exige adaptação, mas não quer dizer que eu não me isento da chateação que isso me causa. Foi uma maneira madura e realista de entender a situação.

Colin Lankshear e Michele Knobel (2003), ao discutirem os desafios dos professores nas novas dinâmicas educacionais, afirmam que a atuação docente exige cada vez mais flexibilidade, criatividade e criticidade diante de situações inesperadas. Isso significa que, em muitos contextos, como o da Educação Infantil, o improviso não deve ser entendido como falha, mas como uma competência que se constrói a partir da prática e da leitura sensível do cotidiano escolar. Essa perspectiva me ajudou a ressignificar momentos em que precisei tomar decisões na hora, como na ocasião em que, sem os materiais previstos, usei a música do Dia das Mães como eixo principal da aula de inglês:

Diante da ausência dos recursos, optei por transformar a situação em uma oportunidade prática, pois como os alunos participariam de uma apresentação musical em inglês para o Dia das Mães, utilizei esse momento para ensaiar a música com eles. Essa solução improvisada se mostrou produtiva, pois permitiu que os alunos se familiarizassem com a sonoridade e a entonação da língua inglesa em um contexto significativo. (*Diário pessoal, mai. 2025*)

Essa decisão revela não apenas a capacidade de adaptação diante das adversidades, mas também uma postura alinhada às concepções contemporâneas de ensino-aprendizagem, que reconhecem o valor do significado e da afetividade no processo educativo, conforme destacam Maria Cecília de Souza Barbosa e Maria Aparecida Horn (2008). Além disso, demonstra como o improviso, longe de ser um ato aleatório, pode se constituir como uma estratégia intencional, quando alicerçado em experiências anteriores, reflexão e leitura atenta do contexto.

Galvão e Kawachi-Furlan (2021) destacam que, diante da falta de formação específica e de apoio institucional, muitos professores constroem sua prática no improviso, se apoiando na intuição e na experiência cotidiana para tomar decisões pedagógicas. No meu caso, ao longo da trajetória, fui percebendo que improvisar nem sempre significa falhar. Muitas vezes, esses momentos mostram um processo de crescimento profissional, em que o professor amplia seu repertório e aprende a repensar sua prática com base na experiência. Quando é feito com escuta

e consciência, o imprevisto pode fazer parte do próprio caminho de formação e da construção da identidade como professora.

A partir dessas experiências, entendi que ensinar na Educação Infantil não segue um modelo fixo. É um processo que exige atenção, escuta e disponibilidade para lidar com o que aparece no dia a dia. As seis categorias analisadas mostram uma prática atravessada por dificuldades reais, mas também por aprendizados, adaptações e tentativas de fazer o trabalho da melhor forma possível, mesmo sem todos os recursos ou preparo ideal. Em meio às limitações, fui construindo soluções possíveis, testando alternativas, errando e ajustando quando necessário. Cada situação vivida trouxe alguma lição sobre o que envolve ensinar inglês para crianças pequenas e o quanto essa tarefa exige organização, flexibilidade e presença. Mais do que uma formação ideal, o que fez diferença foi estar disposta a observar, a se adaptar e a seguir tentando, com responsabilidade pelo que se propõe a fazer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir, a partir de uma abordagem autoetnográfica, sobre os desafios da formação inicial docente para o ensino de língua inglesa na Educação Infantil. A pesquisa foi construída a partir das minhas vivências como professora em formação, atuando com crianças de dois a cinco anos em uma escola particular do município de Mariana (MG) e depois em Ouro Preto (MG), entre os anos de 2023 e 2025. Escolher olhar para mim mesma como objeto de estudo foi uma forma de reconhecer que a prática concreta, muitas vezes desvalorizada no ambiente acadêmico, pode se transformar em conhecimento legítimo quando atravessada pela escuta, pela crítica e pela escrita reflexiva.

A autoetnografia me permitiu dar sentido a experiências que, em muitos momentos, pareceram fragmentadas ou solitárias. Ao revisitar meus diários, anotações e memórias, percebi o quanto minha formação inicial deixou lacunas que só a experiência foi capaz de revelar. A cada excerto analisado, emergiram aspectos que dizem respeito não apenas à minha trajetória, mas a um padrão mais amplo: professores de língua inglesa, em formação, são preparados para atuar com adolescentes e adultos, mas não para o universo da infância. Essa constatação ficou evidente nas categorias emergentes, que apontaram para a ausência de conteúdos sobre o desenvolvimento infantil, a escassez de estratégias voltadas ao ensino lúdico da língua e a falta de preparo para lidar com as especificidades emocionais e cognitivas das crianças pequenas.

Os objetivos desta pesquisa foram sendo respondidos à medida que analisei os episódios vividos com profundidade, à luz dos referenciais teóricos e das reflexões que esses momentos me provocaram. Compreendi que, embora o curso de Letras – Inglês ofereça uma base importante nos aspectos linguísticos, culturais e didáticos da língua, ele ainda carece de discussões sobre o ensino de inglês na Educação Infantil, especialmente quando pensamos na escola pública e em contextos com poucos recursos. A atuação em campo me mostrou que planejar aulas para crianças exige mais do que o saber do conteúdo; exige escuta, sensibilidade, flexibilidade e bastante criatividade.

Entre os destaques desta caminhada, destaco a força que o improviso pode ter quando não se confunde com descaso. Em muitos momentos, improvisar foi o único caminho possível, principalmente quando não havia material, quando a criança não se conectava com a atividade ou quando a instituição trazia demandas inesperadas. Longe de ser falha, o improviso, quando parte da escuta atenta e do compromisso com a aprendizagem, tornou-se estratégia. Colin Lankshear e Michele Knobel (2003) lembram que, na sociedade da informação, o professor precisa desenvolver a habilidade de agir com criatividade, flexibilidade e criticidade diante de

situações imprevisíveis, o que se mostrou especialmente verdadeiro no contexto da Educação Infantil. Galvão e Kawachi-Furlan (2021) também apontam que, diante da ausência de formação específica e apoio institucional, muitos professores constroem sua prática por meio da intuição, do erro, do ajuste constante. Isso não deveria ser motivo de vergonha, e sim um ponto de atenção para os cursos de formação de professores.

Essas decisões tomadas em meio à escuta, ao improviso e ao compromisso com a aprendizagem podem ser compreendidas como praxiologias, conceito abordado por Freitas e Avelar (2021) para descrever as escolhas pedagógicas atravessadas por quem somos, pelo que vivemos e pelas nossas crenças. São ações que não se baseiam apenas em técnicas ou planejamentos rígidos, mas que carregam a marca da experiência, da intuição e dos valores que cada professora constrói ao longo do seu percurso. Assim, o improviso, quando nasce desse lugar, revela-se não como falha, mas como saber docente em ação.

Outro aprendizado importante foi perceber o quanto o vínculo com as crianças é parte central do processo de ensino. Quando não há tempo suficiente para se estabelecer esse vínculo, ou quando mudanças institucionais interrompem o contato frequente, o processo de aprendizagem se fragiliza. Ao mesmo tempo, quando conseguimos criar esse espaço de confiança e escuta com a turma, as aulas fluem com mais leveza, mesmo diante das dificuldades. A afetividade, que quase não é trabalhada de forma prática nas disciplinas da graduação, mostrou ser essencial no ato de ensinar, não só como estratégia, mas como uma forma de cuidar, dar apoio ao processo e também de se manter firme nele.

Quanto às limitações, por ser uma pesquisa autoetnográfica, este trabalho se apoia exclusivamente em experiências pessoais, vividas em um contexto específico, com uma determinada carga horária e em uma escola com certas características. Isso limita qualquer pretensão de generalização. Ainda assim, acredito que os relatos aqui analisados podem dialogar com os caminhos de outras professoras iniciantes, especialmente aquelas que, como eu, foram lançadas à sala de aula com poucos recursos, mas muita disposição para aprender fazendo.

Como contribuição, espero que este trabalho ajude a ampliar o debate sobre o ensino de inglês na infância, reforçando a importância de que os cursos de Letras preparem seus estudantes para atuar em diferentes faixas etárias e contextos socioculturais. O aumento da demanda por aulas de inglês na Educação Infantil, inclusive na rede pública de municípios como Mariana, já é uma realidade. Ignorar isso na formação inicial é correr o risco de formar professores despreparados para aquilo que já está acontecendo nas escolas.

Por fim, percebi que o que aprendi nesse processo vai além dos textos e teorias. Ensinar, muitas vezes, é lidar com incertezas, mas estando presente. Aprendi que ouvir uma criança pode ensinar mais do que seguir uma metodologia pronta. E que escrever sobre a própria experiência não é só mostrar dificuldades, mas reconhecer o quanto ela também nos forma como professores. Este TCC não oferece uma resposta final, mas levanta novas questões sobre o que significa ensinar, como nos tornamos professores e o que ainda precisa ser melhorado para que a formação inicial realmente prepare para a prática.

REFERÊNCIAS

- ASHER, James J. The learning strategy of the Total Physical Response: a review. *The Modern Language Journal*, 50, 2, p. 79-84, 1966. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1966.tb03573.x>.
- BARBOSA, Maria Cecília de Souza; HORN, Maria Aparecida. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A importância das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 117-138, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 maio 2025.
- BRUNER, Jerome S. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1988.
- FREITAS, Carla C.; AVELAR, Michely G. Leitura do e no mundo digital: multiletramentos na formação de professores de línguas. In: PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A.; FREITAS, Carla C. (orgs.). *Praxiologias do Brasil Central*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91–108.
- GALVÃO, Ana Sara Manhabusque; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. Ensino-aprendizagem de inglês na educação infantil: considerações sobre multiletramentos e formação docente. *Percursos Linguísticos*, v. 9, n. 23, p. 148, 2019. ISSN 2236-2592.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. London; New York: Open University Press, 2003.
- LIMA, Heidi Sirlei de Oliveira; COUTO, Maria Elizabete Souza. Professores de língua inglesa na educação infantil: que formação?. *Seminário Gepráxis*, v. 8, n. 14, p. 1-17, maio 2021.
- LINGUEVIS, Ana Maria. *Educação infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução: Maria Luísa Lima. 1. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986. (Coleção Plural, n. 10). Tradução da obra original *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PONTO FINAL. Prefeitura inova na educação oferecendo aulas de inglês para crianças a partir de 4 anos. *Jornal Ponto Final*, Mariana, 25 jan. 2024. Disponível em: <<https://jornalpontofinal.com.br/2024/01/25/prefeitura-inova-na-educacao-oferecendo-aulas-de-ingles-para-criancas-a-partir-de-4-anos>>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PRETORIUS, Lynette; CUTRI, Jennifer. Autoethnography: Researching personal experiences. In: PRETORIUS, Lynette; MACAULAY, L. E.; CAHUSAC DE CAUX, B. (Org.). *Wellbeing in Doctoral Education: Insights and Guidance from the Student Experience*. Singapore: Springer, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_4>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). *Educação infantil em tempos de pandemia*. Salvador: EDUFBA, 2021. 305 p. ISBN 978-65-5630-102-0. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35952/4/educa%C3%A7%C3%A3o_infantil_em_tempos_de_pandemia.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SCHWANDT, Thomas A. *Qualitative inquiry: a dictionary of terms*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2001.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Caleidoscópio*, v. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010. DOI: 10.4013/cld.2010.81.06.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICES

Narrativas

Primeiro contato com a língua inglesa 2000-2010

Desde pequena, meu contato com a língua inglesa aconteceu de forma natural, através das músicas que meus pais ouviam. Mesmo sem entender completamente as letras, eu sentia uma conexão com o idioma. Minha mãe sempre dizia que saber inglês significava ter melhores oportunidades profissionais no futuro, e esse pensamento se fortaleceu à medida que eu percebia meu bom desempenho ao tentar compreender e cantar as músicas que gostava.

Primeiro contato com a língua na escola: anos finais do Ensino Fundamental 2011-2014

Em 2011, a ideia de ter uma disciplina voltada para o ensino de língua inglesa na escola foi animadora. Porém, as aulas com o passar do tempo se tornaram monótonas e desestimulantes. Sempre tivemos livros de inglês, mas ele era pouco usado. As aulas eram tão “sem graça” que não consigo me lembrar de uma só lembrança se quer, seja boa ou ruim, não foi algo marcante. No 7º ano em 2013, as coisas começaram a melhorar, a professora era outra. Ela aparentemente gostava muito de música, e trouxe consigo essa paixão para a sala de aula com a finalidade de tornar as aulas mais interativas e com mais sentido para os alunos. Me lembro de duas atividades dadas, uma foi em que precisássemos escolher uma música de nossa preferência para cantar em sala para trabalhar a oralidade, em outro contexto tivemos uma outra avaliação em que foi necessário escolher outra música para fazer uma representação artística dela interpretando o clipe da música. Durante todo o meu Ensino Fundamental, durante 2011 e 2014, fui muito ativa na cultura pop em inglês da época, eu era muito fã especificamente de Demi Lovato e One Direction. Essa fascinação despertou ainda mais meu interesse pelo idioma e me levou a aprender muitas coisas por conta própria.

Ensino médio e cursinho de inglês 2015-2017

Com essa paixão e interesse que crescia mais a cada dia, em 2015 no primeiro ano do ensino médio, tomei a iniciativa de pedir à minha mãe que me matriculasse em um curso de inglês, e ela prontamente atendeu ao meu pedido, vendo naquele momento a hora certa de investir nos meus estudos e orgulhosa por ter sido um pedido meu. Nos primeiros anos na escola de idiomas, me dediquei bastante e tive um bom desempenho. O ambiente era agradável, os professores eram descolados e muito gentis. Todos que passaram por lá eram alunos da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, e isso me despertou uma certa estima pelo Instituto de ciências humanas e sociais - ICHS. As aulas eram divertidas e eles sempre arrumavam uma forma de trabalhar com os gostos pessoais dos alunos em dinâmicas, jogos etc. Em muitos momentos, me via inserida sentimentalmente naquele espaço e isso me encantava a cada dia mais. No entanto, com o passar dos anos, as aulas se tornaram monótonas, professores que não eram da área ou formados, começaram a ministrar aulas lá para outros fins, o que acabou me desmotivando consideravelmente. Já no Ensino Médio, as aulas eram repetitivas e novamente “sem graça”, não éramos estimulados a gostar ou praticar a língua. As avaliações dadas pela mesma professora se repetiram durante 3 anos, o conteúdo não avançava, mas como eu já estava inserida em um ambiente em que existia um foco e estímulo para lidar com a língua, eu não liguei tanto quanto no ano de 2011.

Primeira experiência de trabalho com crianças fora do contexto educacional 2018-2020

Nesse período pós ensino médio em que houve o rompimento da barragem no distrito de Bento Rodrigues - Mariana no ano de 2015, em meio a indecisões sobre o que fazer no futuro pois com isso, as oportunidades de empregos para jovens foi escassa diante dessa tragédia na cidade, fui trabalhar oficialmente com minha mãe no trabalho dela que era cuidar de uma casa e de 2 crianças, durante 3 anos. Mas antes disso, no período de férias escolares desde meus 13 anos eu sempre frequentei aquele ambiente com a mesma finalidade e já trabalhei cuidando de outras crianças. Desde de muito nova, sempre tive uma ótima relação com crianças de forma geral e elas sempre gostavam muito de mim.

Tentativa de ingresso no ensino superior 2018-2020

Ao finalizar o ensino médio no final de 2017 e já visando meu ingresso na Universidade, em 2018, ao prestar o ENEM que teria início em atividades acadêmicas no ano de 2019, fiquei entre duas opções: Letras - Português baseando-me nas últimas experiências ruins de desmotivação no curso de inglês e Gastronomia. Contaminada pela visão enraizada de que a docência era uma profissão sofrida, optei por gastronomia. No entanto, 2019 seria o ano em que eu finalizaria meu cursinho, e os horários do curso de Gastronomia coincidiam com essas aulas. Diante disso, escolhi continuar minhas aulas de inglês e não ingressar em outra área. Diante disso, segui até o final e concluí o curso em 2019, antes da pandemia. O vestibular (ENEM) de 2020 foi adiado para janeiro de 2021 devido à pandemia. Prestei o exame e, considerando minha admiração e proximidade com crianças, minhas opções de curso eram Letras – Inglês ou Pedagogia.

Primeira experiência de trabalho em um ambiente educacional 2021-2023

Em fevereiro, surgiu uma oportunidade de emprego na área administrativa de uma escola de inglês da minha cidade. Trabalhei no setor administrativo e também como auxiliar de coordenação, tudo no mesmo ano. Diante dessa experiência, somada ao meu contato prévio com a língua inglesa e ao fato de já estar inserida no mercado de trabalho, minha escolha final foi Letras – Inglês. Em agosto de 2021, recebi a notícia de que havia passado na UFOP.

Primeira experiência como instrutora de língua inglesa 2022-2023

No dia 15 de março de 2022, as aulas na universidade começaram e, além das atividades administrativas, passei a ministrar aulas durante minha jornada de trabalho de oito horas. Essa adaptação foi uma maneira de compensar o tempo em que precisaria me ausentar devido às aulas da universidade. Iniciei com uma turma de crianças de 4 anos e, posteriormente, assumi outras turmas com alunos de até 13 anos. No entanto, meu maior apreço sempre foi pelas crianças menores. As aulas eram tranquilas, e as crianças eram muito entrosadas e espertas. Um fator que contribuiu bastante para isso foi o fato de que a escola tinha como foco exclusivo o ensino de inglês. Assim, as crianças já viam aquele ambiente como um espaço dedicado à aprendizagem de um novo idioma. A escola sempre se mostrava disponível para garantir que as aulas fossem o mais atrativas possível. Também promovia eventos tradicionais e culturais ao longo do ano, que reforçavam o uso do inglês, tanto para os alunos quanto para os pais, permitindo que eles percebessem os resultados do investimento feito na educação dos filhos.

As salas eram personalizadas e temáticas para cada faixa etária, e sempre contávamos com recursos como *flashcards* alinhados ao material da turma, auxiliando no planejamento de dinâmicas e na contextualização dos vocabulários. Para que as aulas acontecessem de maneira eficaz, era necessário um planejamento prévio para cada lição, que incluía uma abertura, uma espécie de *warm-up*, um momento de aprendizado e, por fim, um fechamento da aula, o *closing*. Foi nesse momento que os *flashcards* também entravam, pois preparávamos dinâmicas com esses materiais para tornar o processo mais envolvente.

Além disso, ao final de cada semestre letivo, realizávamos reuniões pedagógicas com os pais para fornecer um *feedback* sobre o desempenho dos alunos. Nessas reuniões, apresentávamos a ficha de avaliação, na qual registramos o desenvolvimento das habilidades de fala, audição, leitura e escrita ao longo das aulas.

Em alguns casos, no entanto, precisávamos suavizar ou até mesmo omitir a real situação do aluno. Já tivemos situações em que uma criança apresentava dificuldades significativas para compreender e falar a língua, mas sempre éramos instruídos a ter cuidado ao comunicar isso aos responsáveis, evitando que eles desistissem de manter o aluno na escola, no caso, não realizar a matrícula. Essa era uma situação delicada, pois nos faltavam argumentos técnicos para explicar o porquê daquela dificuldade. Fatores como consciência fonológica ou até mesmo a identificação do aluno com a atividade poderiam influenciar seu desempenho, mas não tínhamos uma base sólida para diferenciar se a questão era apenas um desafio natural do aprendizado ou se o aluno simplesmente não se interessava pela atividade extraclasse.

Primeira experiência como professora de Educação Infantil 2023-Atual

Em janeiro de 2023, no 4º período do curso de Letras e em busca de melhores oportunidades de emprego, fui chamada para atuar em uma escola privada de educação infantil. Assumi dois cargos: o primeiro como professora regente de uma turma do maternal, trabalhando com crianças de 2 e 3 anos, e o segundo como professora de inglês, atendendo turmas do maternal 2 ao 2º período com crianças de até 6 anos de idade. No contexto das aulas de inglês, a experiência foi uma continuidade do meu trabalho anterior, mas agora começando com crianças a partir de dois anos de idade. Embora minha experiência em lidar com crianças nunca tenha sido uma questão a me preocupar, o ensino de uma nova língua em uma escola de ensino regular trouxe alguns desafios.

Materiais didáticos e falta de recursos 2023

O material didático, falta de recursos educativos em língua inglesa na escola e recursos de som e vídeo, foram os primeiros grandes desafios. Eu estava acostumada a sempre ter materiais na escola de idiomas que trabalhei anteriormente que me ajudassem na criação de dinâmicas, tornando as aulas mais empolgantes e interativas. Por se tratar de uma escola que, pela primeira vez, contava com uma professora específica para ministrar esse conteúdo, era esperado que não houvesse um compilado de materiais disponíveis. Diante disso, surgiu um questionamento: seriam as escolas responsáveis por adquirir esses recursos ou essa seria uma obrigação do professor?

Apesar da ausência desses materiais, as aulas sempre eram produtivas, e os alunos demonstravam grande entusiasmo, já que o ensino de inglês era uma novidade na rotina escolar. Para eles, essa falta de recursos não representava um obstáculo, mas, como professora, essa situação me preocupava. Com o passar dos meses, fui conhecendo melhor os alunos e percebi que alguns enfrentavam dificuldades, seja para seguir orientações, seja para

compreender que estavam aprendendo um novo idioma. Embora isso seja algo óbvio para nós, adultos, as crianças possuem uma maneira única de entender e assimilar o que lhes é ensinado. Esse processo foi abordado em disciplinas de linguística no 1º e 2º período, mas sem um foco específico na aquisição de uma língua estrangeira, como o inglês, e especificamente, para crianças de idade pré escolar.

O material didático foi um grande baque e também uma decepção. Com apenas uma aula por semana, o conteúdo proposto não chegaria nem ao final do primeiro semestre. Diante disso, surgiu a questão: como faríamos até o fim do ano?

Como a ausência de materiais foram supridas em 2023

A solução foi planejar aulas em língua inglesa aproveitando os conteúdos das aulas regulares, além de desenvolver atividades temáticas, como páscoa, dia das mães, festa junina e Dia dos Pais, e aulas baseadas nas preferências pessoais dos alunos, entre outros temas que considere pertinentes, mas sempre reforçando os conteúdos já estudados. O fato de não termos uma cartilha a seguir para essa faixa etária tornou o processo mais intuitivo, mas ainda assim produtivo.

Continuação do trabalho mas com algumas mudanças 2024

Quase no 6º período da universidade, diante da ótima repercussão e aceitação das aulas de inglês pelos pais, para o ano letivo de 2024 iniciei alinhando algumas questões com a direção da escola, com o objetivo de tornar a experiência ainda melhor do que no ano anterior. Como tínhamos três turmas que realizavam aulas de inglês, maternal 2, 1º e 2º período e o número de alunos da escola havia reduzido, decidimos, em conjunto, produzir somente 1 planejamento, juntar essas turmas e trabalhar com os três materiais didáticos ao longo do ano. Os dois alunos do maternal, apesar de serem mais novos que os demais, acompanharam perfeitamente o ritmo das aulas. Apenas foi necessário fazer adaptações na explicação e oferecer um acompanhamento mais próximo durante as atividades. Essa estratégia funcionou perfeitamente, conseguimos utilizar o material didático até o final do ano e ainda incluir as aulas temáticas.

Ainda assim, compreender como alguns alunos lidavam com as aulas, agora no sentido de acompanhar o modo como suas mentes processavam o aprendizado, continuava sendo uma preocupação. Além disso, a responsabilidade pelos recursos audiovisuais e sonoros permaneceu comigo, assim como a criação de materiais para melhor contextualização, como plaquinhas, aulas sensoriais e etc.

Até então, não havia sido solicitado nenhum relatório escrito de desenvolvimento para ser entregue aos pais. Apenas na reunião inicial de abertura do ano letivo, os pais que compareceram receberam um feedback oral sobre o desempenho dos filhos nas aulas de inglês, mas nada técnico pois não tinha esse conhecimento. Também achei pertinente explicar sobre o material didático, a sequência de como o desenvolvimento das aulas aconteciam, e também a importância de trabalhar em inglês conteúdos e temas próximos da nossa cultura e realidade, como, por exemplo, as aulas temáticas sobre a festa junina, ou seja, a dimensão intercultural.

Professora de inglês para a educação infantil: Novos desafios 2025

No presente ano de 2025, com a mudança da escola para um novo local em outra cidade, precisei abrir mão do cargo de professora regente do maternal. A distância tornou inviável manter essa função e, assim, passei a atuar exclusivamente como professora de inglês. Mesmo tendo sido a realização de um sonho e me encontrar na educação infantil, essa mudança trouxe uma nova dinâmica para minha rotina. Já não tenho mais o contato diário com as crianças, algo que sempre foi uma parte essencial do meu trabalho e do meu aprendizado como professora. Isso gerou um incômodo, uma sensação de que algo estava incompleto. Foi esse sentimento que me levou a refletir sobre minha trajetória e a perceber a necessidade de intensificar meus conhecimentos. Quero me aprofundar ainda mais na educação infantil para, no futuro, voltar a atuar como professora regente, aliando esse papel ao ensino de inglês.

Desafios no ensino de inglês para crianças de 2 - 5 anos

Diante desse novo cenário, com novos alunos e, pela primeira vez, tendo apenas essa função em uma escola desde que entrei nesse mercado, senti um peso maior de responsabilidade. Ao mesmo tempo, percebi a necessidade de uma formação mais específica no ensino de inglês para crianças da educação infantil. No contato com alunos que nunca haviam tido uma exposição formal ao inglês, enfrentei desafios que eu não esperava. Algumas vezes, ao falar palavras em inglês, escutava crianças me corrigindo, dizendo que eu estava errada. Para elas, fazia sentido, afinal, o português era a única referência linguística que tinham. Mas o que eu poderia dizer nesse momento? Como explicar que havia outra maneira de falar, outra estrutura de linguagem? Nessas ocasiões, me faltavam respostas, argumentos que ajudassem a contornar essa resistência.

Foi aí que reforcei em mente o quanto ensinar uma língua estrangeira para crianças pequenas envolve muito mais do que simplesmente apresentar vocabulário e frases prontas. É sobre como elas percebem o mundo, sobre construir significado junto com elas. Mas como fazer isso sem o conhecimento pedagógico adequado? A falta de conhecimentos educacionais para lidar com o temperamento das crianças nessa faixa etária tem sido um dos desafios mais frustrantes para mim, principalmente neste ano. Com a chegada de novos alunos e a minha carga horária reduzida, eu já não os conhecia tão bem quanto antes, o que tornou a adaptação mais difícil.

Em algumas aulas, me via tentando convencer uma única criança a participar, enquanto o tempo passava. São apenas 50 minutos por semana, e, às vezes, gastava boa parte disso tentando mostrar que a aula podia ser divertida. O problema se tornava ainda maior quando a criança tinha alguma necessidade específica e eu não tinha o suporte de um monitor ou outro profissional para lidar com a situação.

Nesses momentos, me sentia impotente. Quando me via diante de uma criança hiperativa, por exemplo, percebia o quanto me faltava conhecimento para lidar com aquilo da melhor forma. A formação em Letras – Inglês me deu a base teórica sobre ensino de línguas, mas nunca abordou o ensino para crianças pequenas, muito menos as particularidades do desenvolvimento infantil. E aí uma questão começou a me inquietar: se alguém tem domínio do inglês e também formação em pedagogia, essa pessoa não estaria mais preparada para esse cargo do que eu? Passei a me perguntar se estive no lugar certo nesses quase quatro anos. Ao mesmo tempo, penso no quanto essa experiência me transformou e no quanto aprendi na

prática. Talvez, mais do que questionar minha escolha, eu precise encontrar maneiras de preenchê-la com aquilo que ainda me falta.

Primeiro relatório de língua inglesa

Após 1 mês de aula, aconteceu a primeira reunião de pais da escola. Foi então que me solicitaram um documento relatando a experiência e o desenvolvimento das crianças nesse período. De início, confesso que fiquei preocupada, pois não tinha nenhuma base ou modelo de como deveria elaborar esse tipo de relatório. Mais uma vez, fui guiada pela minha intuição e pela bagagem que construí ao longo da minha trajetória. Lembrei dos relatórios trimestrais que eu mesma redigia como professora regente naquela escola, além da experiência adquirida na escola de idiomas onde também precisei observar e registrar o progresso dos alunos no contexto do inglês. Com isso, organizei a avaliação focando no desenvolvimento da língua inglesa em aspectos como expressão oral, compreensão e interação, além de comportamento e participação. Sem dúvidas, o que mais me deixou confortável nesse processo foi justamente o apoio da minha prática, que foram essas vivências concretas que realmente contribuíram para a elaboração desse relatório.

Como e o que espero que as crianças aprendam/minhas concepções

Minha concepção de ensino na Educação Infantil, especialmente no contexto da língua inglesa, parte da ideia de que o aprendizado deve ser antes de tudo uma experiência afetiva, significativa e lúdica. Com base nos planejamentos que desenvolvi ao longo dos últimos anos, busco promover o primeiro contato das crianças com a língua inglesa por meio de vivências sensoriais, artísticas e emocionais que dialoguem com seu universo. Atividades como rodas de conversa, músicas temáticas, jogos de associação, experiências com frutas reais e confecção de cartões não apenas introduzem vocabulário básico, mas criam situações em que a língua estrangeira se torna parte do cotidiano, mediando afetos, descobertas e expressões pessoais. Acredito que o ensino de línguas na infância não se resume à memorização de palavras, mas sim à construção de vínculos simbólicos com o novo idioma, a partir da escuta atenta das crianças, do respeito ao seu tempo e da valorização de suas formas de participação. Nesse sentido, meu planejamento pedagógico é guiado por uma perspectiva de educação linguística que compreende a linguagem como prática social e que reconhece o brincar como caminho legítimo para o desenvolvimento do aprendizado e da identidade linguística desde os primeiros anos escolares. Ao longo da minha trajetória, tenho percebido indícios de que essas práticas vêm surtindo efeito, frequentemente, as próprias crianças me abordam para contar que ainda se lembram de conteúdos que trabalhamos em anos anteriores, o que reforça minha crença na potência dessas experiências afetivas e multissensoriais no ensino da língua inglesa.

Diários de campo

Diários abril 2025

03/04 - *LADYBUG, BUTTERFLY AND LIZARD*

No dia 03/04, o foco da aula foi a introdução de três animais: *ladybug*, *butterfly* e *lizard*. Utilizei imagens, músicas e movimentos corporais para estimular a memorização e o reconhecimento dos bichinhos. As crianças mostraram muito entusiasmo, especialmente com o uso de materiais visuais e gestos que representavam o movimento dos animais. A experiência reforçou minha percepção de que, nessa faixa etária, o uso de elementos concretos e lúdicos é essencial para o aprendizado de um novo idioma. O que atrasou um pouco o desenvolvimento da aula foi que as atividades por mim enviadas com antecedência não foram impressas, isso prejudicou o andamento da aula.

10/04 - *EASTER*

Já no dia 10/04, optei por realizar uma oficina culinária como forma de consolidar os conceitos trabalhados. Além de revisarmos o vocabulário relacionado já o à Páscoa (*bunny*, *egg*, *chocolate*, *sweet*), finalizamos com a confecção de coelhinhos de chocolate. Essa atividade foi especialmente significativa, pois envolveu vários sentidos: o tato, o paladar, a visão e provocou encantamento nas crianças. A saída da sala de aula para realizar a oficina foi um ponto crucial da experiência, já que o espaço diferente e a novidade geraram entusiasmo e colaboração por parte do grupo. Notei, inclusive, que os alunos tendem a se comportar melhor e se engajar mais quando estão diante de propostas inovadoras e ambientes não convencionais. Os pontos negativos foram a falta de assistência, monetária e colaborativa. Ao mesmo tempo em que preciso auxiliar as crianças, preciso fazer registros em fotos e vídeos para a mídia da escola. Essas situações me tiram do foco, principalmente o de viver a experiência completa e por inteiro com as crianças. Pra mim o foco do professor deve ser somente no ensino, e não registrar momentos.

24/04 - *RED, YELLOW AND BLUE*

Encerrando o mês, no dia 24/04, trabalhei com as crianças as cores *red*, *yellow* e *blue*. A aula foi dividida em momentos de apresentação, interação e jogo. Inicialmente, apresentei os materiais nas cores correspondentes (tintas, imagens, objetos), fazendo associações com elementos familiares como o céu azul, o sol amarelo e a flor vermelha. Para a parte prática, como não haviam balões disponíveis na escola adaptei a brincadeira usando bolinhas da piscina de bolinhas nas respectivas cores. No primeiro e segundo período, complementei com um jogo chamado *Touch the Colors*, em que os alunos precisavam localizar e tocar objetos dentro da sala com a cor dita por mim em inglês. A atividade despertou empolgação e foco, além de ampliar a fixação do vocabulário por meio do movimento e da interação direta com o espaço.

Apesar dos avanços e do envolvimento visível das crianças, as dificuldades estruturais seguem presentes: a necessidade de fazer registros ao mesmo tempo em que o aluno precisa de atenção direta, a falta de apoio externo durante as aulas e o custeio pessoal para viabilizar propostas diferenciadas. Inovar, na prática, acaba exigindo investimento financeiro do

professor, o que não deveria ser a regra. A situação revela uma contradição frequente na educação, a escola se beneficia da imagem de inovação e cuidado promovida por essas atividades, mas muitas vezes esse mérito é sustentado às custas do esforço e do bolso docente. Ainda assim, quando escuto as crianças dizerem que se lembram de algo que aprendemos em anos anteriores, percebo que essas experiências têm deixado marcas afetivas e cognitivas duradouras. E isso reafirma minha crença na potência de um ensino de língua inglesa que respeita a infância, cria vínculos e transforma o aprendizado em memória.

Diários maio 2025

08/05 - MOTHER'S DAY

A proposta para esta aula foi trabalhar o vocabulário afetivo relacionado à figura materna, aproximando as crianças da língua inglesa por meio de palavras e expressões carregadas de significado emocional, como *mother, love, hug, heart, flower*, além das frases "*I love you, Mom!*" e "*Happy Mother's Day!*". A ideia original era que os alunos confeccionassem cartões personalizados para suas mães, utilizando um arquivo digital previamente adquirido, o qual havia sido enviado para a escola com uma semana de antecedência. No entanto, ao chegar para a aula, constatei que o material ainda não havia sido impresso, o que inviabilizou a realização da atividade planejada.

Diante da ausência dos recursos, optei por transformar a situação em uma oportunidade prática, pois como os alunos participariam de uma apresentação musical em inglês para o Dia das Mães, utilizei esse momento para ensaiar a música com eles. Essa solução improvisada se mostrou produtiva, pois permitiu que os alunos se familiarizassem com a sonoridade e a entonação da língua inglesa em um contexto significativo. Além disso, a repetição e o canto coletivo fortaleceram a pronúncia e a memorização, porém, não foi o que eu havia planejado com bastante antecedência e com muito carinho, planejamentos demandam tempo e dedicação.

15/05 - One, Two, Three

Neste dia, o foco foi a introdução e o reforço dos números *one, two e three*, associados a imagens de animais e pessoas (como *butterfly, ladybug, lizard, baby, girls, boys*). A proposta seguiu uma sequência que envolvia associação visual, contagem oral e atividades interativas com o apoio de imagens, áudios e pintura. A maior dificuldade foi generalizada: a pronúncia do número *three*. Diferentemente de adultos, as crianças ainda não conseguem compreender ou executar conscientemente o som soprado do "*th*", e isso gerou estranhamento e travas na fala. Mesmo com o uso de áudios e repetições guiadas, o som de *three* saía muitas vezes como "*tree*", "*free*" ou similar, o que é absolutamente natural no processo de aquisição de uma língua estrangeira na infância. A aula, apesar do desafio fonético, cumpriu bem seu papel de promover o reconhecimento dos números e a prática da oralidade dentro das limitações esperadas para a faixa etária.

22/05 - Banana, Apple and Orange

Nesta aula, meu objetivo principal foi apresentar os vocábulos *apple*, *banana* e *orange* às crianças, além de reforçar os números *one*, *two* e *three* da última aula, de forma lúdica, sensorial e afetiva. A proposta incluiu atividades com sacola surpresa, exploração do material didático, degustação vendada e uma produção artística no livro.

Ao chegar na escola, enfrentei um desafio organizacional que tem se repetido com frequência, as crianças estavam em sala e não no pátio, como de costume. Isso dificultou o início da aula, já que não houve um momento de transição para que eu pudesse preparar os materiais com tranquilidade. Senti falta de um apoio mais sistematizado por parte da equipe para organizar esse momento inicial, o que me fez começar a aula de forma um pouco “atropelada”.

Ainda assim, a recepção das crianças foi bastante positiva. Elas participaram com entusiasmo da atividade da sacola surpresa. Cada uma retirava uma fruta e tentava dizer seu nome. Quando eu perguntava “*Do you like apple?*”, as respostas vinham, em sua maioria, com alegria.

A parte sensorial, no entanto, trouxe questões importantes para reflexão. Com os olhos vendados, algumas crianças de três anos se mostraram inseguras. Mesmo conhecendo o nome das frutas, pareciam hesitar ao falar sozinhas. Isso me fez pensar sobre os limites entre o estímulo à autonomia e a necessidade de segurança emocional nessa faixa etária. Quando eu falava, elas repetiam com mais confiança, o que mostra que o apoio oral ainda é essencial nessa etapa.

Em contrapartida, os números foram bem assimilados por elas, mesmo com a já conhecida dificuldade na pronúncia do “*th*” em *three*. Percebo que ainda não consegui desenvolver uma estratégia eficaz para lidar com essa particularidade fonética. Essa é uma limitação que reconheço em mim mesma enquanto professora em formação, e que me acompanha aula após aula me mostrando que ensinar também é um processo de aprendizado contínuo.

Na turma das crianças de 4 e 5 anos, a aula fluiu tão bem quanto. No entanto, mesmo entre elas, a lembrança dos nomes das frutas vendadas foi difícil. Um episódio em especial me marcou muito. Ao explicar a atividade sensorial, a mesma realizada no ano anterior, uma aluna expressou frustração ao dizer que não queria brincar porque “já tinha feito isso no ano passado”. Apesar de tentar envolvê-la dizendo que seria divertido, aquela reação me provocou uma forte reflexão: por que eu não pensei em outra dinâmica?

Esse questionamento me levou a encarar de forma mais crítica o uso repetido das mesmas estratégias pedagógicas. Entendi, a partir dessa vivência, que as crianças não são apenas receptoras de conteúdo, mas participantes ativas do processo educativo. Elas têm memória, preferências, expectativas. E isso reforça o quanto precisamos nos afastar da lógica automatizada que, muitas vezes, nos acomoda. A fala daquela criança me despertou para a necessidade de pensar o planejamento como um processo vivo e responsivo, e não como uma repetição anual de conteúdos.

Além disso, essa experiência escancarou uma questão estrutural: a escola não renova o material didático todos os anos. Isso me faz perceber que, muitas vezes, as limitações do contexto nos empurram para soluções repetitivas. Mas, ainda assim, temos a responsabilidade de criar brechas criativas dentro das restrições. A escuta atenta das crianças pode ser uma dessas brechas. Elas nos dizem muito quando querem brincar, quando não querem, quando estão aprendendo, quando estão cansadas.

Ao fim da aula, senti que houve aprendizado, mas também percebi um chamado importante de que preciso me escutar mais como professora e estar ainda mais atenta às vozes das crianças. É nesse movimento de escutar uns aos outros que construímos práticas verdadeiras, que formam tanto elas quanto a mim

28/05 - Review

Nessa aula, trabalhei os vocábulos *apple*, *banana* e *orange*, além de revisar os números *one*, *two*, *three* por meio de atividades lúdicas, sensoriais e artísticas que envolviam identificação, contagem e expressão oral. A proposta inicial, segundo o livro, era focar apenas na relação entre a quantidade de frutas e os números correspondentes. No entanto, como costumo fazer com eles, aproveitei a oportunidade para revisar também os conteúdos das unidades anteriores, e mais uma vez fui surpreendida de forma muito positiva.

O que mais me marcou nesta aula foi a revisão que fiz com eles de conteúdos anteriores. Relembrei a unidade que tratava dos membros da família (*mom*, *dad*, *baby*) e perguntei a cada criança qual era o nome dos familiares em inglês. Para minha surpresa, todos entenderam e conseguiram responder corretamente, mesmo sendo um conteúdo trabalhado lá em março. Isso me emocionou, porque mostra que, mesmo com crianças tão pequenas, o trabalho com repetição, ludicidade e contexto faz diferença.

Também tive um momento muito interessante com uma aluna que, em uma aula anterior, havia me questionado sobre uma atividade já ter sido feita no ano passado. Desta vez, ao ver a folha de revisão, ela comentou novamente, mas com outro tom sem resistência, apenas como uma lembrança. Eu conversei com ela e disse que aquele era o nosso material, e que se ela lembrava do conteúdo, poderia me ajudar a reforçá-lo com os colegas que não estavam na turma ano passado. Ela ficou super tranquila, entendeu o recado e participou normalmente da aula até me ajudar a colocar a sala em ordem quando necessário..

No geral, todas as turmas (maternal, primeiro e segundo período) me surpreenderam, a cada dinâmica e volta aos conteúdos, eles conseguem associar com mais facilidade as palavras em inglês aos seus significados.

ANEXOS

Materiais didáticos

