

# DO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA COM ELAS: REFLEXÕES TEÓRICAS E REDIRECIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS SOB VOZES MÚLTIPLAS

## FROM TEACHING ENGLISH TO CHILDREN TO LINGUISTIC EDUCATION IN ENGLISH LANGUAGE WITH THEM: THEORETICAL REFLECTIONS AND EPISTEMOLOGICAL REDIRECTIONS UNDER MULTIPLE VOICES

Juliana Reichert Assunção Tonelli\*

[É] incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (VIGOTSKI, 2003, p. 79).

### RESUMO

Este artigo parte da necessidade de compreender até que ponto, no Brasil, o ensino de inglês, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), vem encontrando espaços na constituição de profissionais da área, para assumir outras posturas teóricas e epistemológicas e reorientar o olhar dos envolvidos nesse contexto, incluindo a autora. Ao analisar os dados advindos de duas fontes, uma disciplina ofertada em um curso de graduação e um curso de extensão, ambos concernentes ao ensino de línguas adicionais na infância, almejou-se identificar sentidos atribuídos por docentes no que se refere a assumir diferentes posturas e razões para o ensino de inglês ou de uma educação linguística *na e para* a infância. Para isso, buscaram-se marcas linguísticas que justificam o uso de novas nomenclaturas nos dizeres de professores e professoras que atuam na área que sinalizam posturas adotadas em atividades desenvolvidas em âmbito de formação. Verificaram-se, ainda, os modos de organização de uma disciplina optativa, haja vista que modificações realizadas no seu programa colaboraram para melhor visualizar necessidades emergentes no que tange a discussões que façam mais sentido ao que tem sido vivenciado nas aulas de inglês nos anos iniciais. Conclui-se que o termo ‘educação linguística na infância com crianças’ vem sendo preferido no lugar de ‘ensino de inglês para crianças’, uma vez que reflexões promovidas no referido campo constroem entendimento de que educar por meio da língua amplia as possibilidades de ensino amparado em uma abordagem linguística sensível e ampliada.

**Palavras-chave:** educação infantil; língua inglesa; educação linguística.

### ABSTRACT

This article is based on the need to understand to what extent, in Brazil, the teaching of English in early childhood education and the early years of elementary school has been finding room in the constitution of professionals in the area taking as well as other theoretical and epistemological positions and, thus reorienting the gaze involved in this context, including the author. By analyzing the data from two sources, a discipline offered in an undergraduate course and an extension course, both concerning the teaching of an additional language in childhood, the aim was to identify meanings attributed by teachers regarding assuming different attitudes and reasons for teaching English or language education in and for childhood. For this, we searched in the words of teachers who work in the area, linguistic marks that signal postures adopted in the activities developed in the context of teacher’s education that justify the usage of new terminologies. It was also verified the modes of organization of the referred discipline, given that changes made in its program can collaborate to better visualize emerging needs regarding discussions that make more sense to what has been experienced in English classes in the early years. It is concluded that the term ‘linguistic education in childhood *with* children’ has been preferred over ‘English teaching *for* children’ since reflections promoted in the field build an understanding that educating through language expands the possibilities of teaching it from a broader and sensitive linguistic approach.

**Keywords:** pre-primary; English language; linguistic education.

\* Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Brasil. jtonelli@uel.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>

## INTRODUÇÃO

Mais do que simplesmente adotar outra nomenclatura, percebe-se que o ensino da língua inglesa para crianças (LIC) tem se voltado a uma perspectiva mais ampla, por assim dizer, considerando que o ato de ‘ensiná-la’<sup>1</sup> envolve, também, educar por meio dela. Nota-se, ainda, que pesquisas recentes na área vêm concebendo cada vez menos o ensino da língua (*per si*) para crianças e começam a incluir na agenda discussões que olham para uma educação linguística *com* elas (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020; MALTA, 2019; PINTER, 2019; PINTER; ZANDIAN, 2013).

Conforme Vigotski (2003), na epígrafe escolhida, o processo educativo não é “placidamente baixo” e tampouco “sem altos e baixos”. Como professora formadora e pesquisadora da área, considero que me encontro em constante processo formativo e que, particularmente, adotar novas – ou outras – posturas epistemológicas, exige de mim processos de reflexão sobre porque, como, quando e onde fazer. Da mesma maneira, percebo que, para assumir outras vertentes teórico-metodológicas, necessito compreender de modo mais aprofundado – quase que um processo de convencimento *backwards* – como elas são constituídas, quais são suas raízes ontológicas, se e porque eu deveria adotá-las.

É este o processo que vivi e ainda estou vivendo para que conceitos subjacentes à educação linguística; em língua inglesa; e *com* crianças comessem a fazer sentido para as pesquisas que venho desenvolvendo e para minhas práticas de sala de aula no âmbito da educação de professores e professoras para atuar no ensino da língua inglesa nos anos iniciais da escolarização<sup>2</sup>. A partir de então, passei a abraçar perspectivas outras e a olhar para os contextos nos quais atuo também por meio de outras lentes. Nesse percurso, comecei a me interessar em conhecer se docentes que atuam ou desejam atuar com crianças consideram o ensino *de* (inglês) e *para* (crianças), se pensam suas práticas centradas (somente) a partir da língua ou, ainda, se percebem que ela pode promover diferentes percepções e atitudes na sala de aula com os pequenos.

O objetivo deste artigo<sup>3</sup> é trazer algumas reflexões sobre até que ponto, no Brasil, o ensino de inglês tem sido *para* ou *com* crianças e se este vem assumindo outras posturas e encontrando espaços na constituição de profissionais da área, assim como, ao longo do tempo, venho reorientando meu olhar para esse contexto. Compreendo que ao analisar os dados, almejo identificar não somente o que pensam outros e outras docentes, mas ‘olho para dentro’ no ensejo de identificar sentidos para assumir diferentes posturas e razões para o ensino de LIC ou de uma educação linguística *na* e *para* a infância.

Para atingir o objetivo traçado, busco nos dizeres de professores e professoras, que atuam ou se interessam pela área, marcas linguísticas que possam sinalizar posturas adotadas em atividades desenvolvidas em âmbito de formação. Olho também para os modos de organização de uma disciplina optativa ofertada em um curso de graduação em letras-inglês, conforme explícito mais adiante, pois compreendo que modificações realizadas em seu programa podem colaborar para melhor visualizar necessidades que foram emergindo no decorrer do tempo, no que tange a discussões que façam mais sentido ao que temos vivenciado nas aulas de LIC.

Além desta parte introdutória, o artigo foi organizado em mais quatro seções. Na primeira, recupero, brevemente, os principais métodos de ensino de línguas e como estes parecem ter influenciado o ensino de LIC. Em especial, logo quando este começou a ser ofertado em escolas em nosso país. Na sequência, trago referencial teórico acerca de educação linguística para, então, traçar possíveis relações com a educação linguística em língua inglesa *para* e *com* crianças. Em seguida, apresento, descrevo e analiso dados gerados a partir de dois contextos: uma disciplina optativa ofertada em um curso de graduação em letras- inglês – formação inicial – e de um curso de extensão oferecido a professoras<sup>4</sup> que atuam ou desejam atuar no ensino de LIC – formação inicial e/ou continuada. A última parte é dedicada às considerações finais.

1 Ao fazer o uso das aspas simples, faço propositalmente para dizer que ‘ensinar’ não implica, necessariamente, em uma sala com crianças enfileiradas ‘aprendendo’ um código sem sentido algum para elas e, tampouco, que não sejam convidadas a se colocarem como agentes da construção de seus conhecimentos.

2 Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

3 Investigação desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa Praxiologias Colaborativas na Educação Linguística (em línguas adicionais) com Crianças com financiamento da Fundação Araucária e da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná. (CAAE 58932722.4.0000.5231).

4 Utilizo, daqui por diante, o feminino uma vez que a maioria das professoras se identificou como tal.

## 1. DO ENSINO DA LÍNGUA *PARA*, AO ENSINO DA LÍNGUA *COM*: 'SINAIS DE FUMAÇA' DE QUE ALGO ESTÁ MUDANDO

Conforme Bertonha (2020), a educação linguística em línguas estrangeiras não é algo recente e, ancorada em Leffa (1988), a autora nos lembra que até meados da década de 1990, o ensino da língua inglesa tinha como enfoque principal a gramática e os exercícios de tradução. Na mesma época, no Brasil, foi introduzido o método direto, no qual a oralidade era priorizada e o uso da língua primeira deveria ser abandonada nas aulas de inglês.

Ainda de acordo com Bertonha (2020), foi com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) que o ensino da língua, com vistas à comunicação, passou a ser orientado em documentos de ensino oficiais brasileiros. De acordo com a autora,

[...] mesmo diante do reconhecimento da necessidade de usar a língua como fato linguístico, localizando os aprendizes-falantes em práticas contextualizadas e diante de materiais autênticos [...] havia a tendência de compartimentalizar o idioma em funções comunicativas, independentes do contexto sociocultural da prática discursiva (BERTONHA, 2020, p. 230).

Paralelamente, nas décadas de 1980 e 1990, o ensino de LIC começava a ser introduzido no Brasil; em especial nos institutos de idiomas e, mais tarde, nas escolas regulares, sobretudo, nas particulares (COLOMBO; CONSOLO, 2016). Tal cenário foi fortalecido pela crença de que quanto mais cedo melhor (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2001; GARCIA, 2011; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020; SINGLETON; PFENNINGER, 2019) e pautado em modelos de ensino da língua advindos do exterior. Consequentemente, postulados em práticas de sala de aula afastadas das realidades brasileiras, esses modelos indicam ter moldado o ensino de LIC em formatos disponíveis até o presente momento.

Tais contornos podem ser identificados no mapeamento de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação brasileiros que vêm sendo realizados pelo Grupo de Pesquisa Felice (CAPES/CNPq) o qual mostra, por exemplo, que as primeiras pesquisas identificadas na área de LIC concentravam-se na proposição de um currículo para o ensino de inglês em escolas brasileiras do ensino fundamental (VILLANUEVA, 1987), e a aquisição de línguas estrangeiras por crianças, a partir da teoria de Krashen (LIMA, 1996). Ou seja, a preocupação parecia estar mais na língua e em como fazê-la chegar na sala de aula.

Em 2006, Cláudia Rocha inicia uma importante discussão sobre o papel das línguas na infância e, já naquele momento, defendia que tal ensino deveria estar “intimamente relacionado ao objetivo de propiciar o desenvolvimento integral da criança” (ROCHA, 2006, p. 17).

Os trabalhos publicados, a partir de então, sugerem que pouco a pouco outras perspectivas vêm sendo incorporadas. Muitas delas passaram a considerar com mais atenção os contextos e as necessidades locais, sinalizando o ensejo de atribuir sentidos ao ensino nos anos iniciais. Além disso, há de se ter em conta que, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), algumas acepções sobre o conceito de língua inglesa e do papel do seu ensino e de sua aprendizagem sugerem a função formativa dos alunos da educação básica. De acordo com a BNCC, “aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2018, p. 241).

Contrariando as expectativas e necessidades de pesquisadores e pesquisadoras da área, de gestores e gestoras escolares, docentes que atuam ou desejam atuar com LIC e toda uma comunidade escolar, quanto às diretrizes para a oferta da língua nos anos iniciais, por ser o documento oficial da educação brasileira, ainda que a BNCC não contemple o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental (TONELLI; AVILA, 2020), este vem, em muitos contextos, orientando a oferta do ensino de LIC. Portanto, em alguns contextos educacionais, a organização do ensino da língua inglesa nos anos iniciais vem sendo pautada pelas habilidades dispostas para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) ou, ainda, o preconizado nos campos de experiência para a educação infantil e nas competências específicas de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Do meu modo de analisar, essa não deixa de ser uma possibilidade, mas pode comprometer a educação linguística em língua inglesa na infância, posto que tais orientações não contemplam as especificidades inerentes à essa faixa etária como, por exemplo, o fato de que as crianças estão iniciando o processo de alfabetização. Desta feita, seriam necessários direcionamentos especificamente pautados para o ensino da língua nessa etapa da escolarização, corroborando Rocha (2006).

Nota-se que pesquisas mais recentes discutem, por exemplo, letramento crítico na prática docente para o ensino de inglês a crianças de dois a cinco anos (MALTA, 2019), e a importância de levar para a sala de aula temáticas que celebrem a educação para a justiça social (MAGIOLO, 2021). A meu ver, isso demonstra que estudos contemporâneos na área consideram os postulados pela BNCC, mas não se limitam a eles e sugerem uma modificação de focos e posturas na área.

Importa sublinhar que as temáticas pesquisadas até 2018, conforme Tonelli e Padua (2017), sob visões até então centradas majoritariamente no ensino da língua, não perderam o seu valor. Todavia, essa mudança de perspectivas assumidas nos últimos anos pode ser reveladora, pois sugere não apenas um amadurecimento do ponto de vista de produção acadêmico-científica, mas demonstra, em especial, que estas emergem de práticas de sala de aula, visto que a grande maioria das pesquisas identificadas é fruto de investigações centradas no fazer pedagógico de suas autoras, conforme exposto por Tonelli, Selbach e Seccato (2022) e como foi o meu caso (TONELLI, 2005).

Na próxima seção, apresento alguns conceitos de educação linguística para, a partir deles, identificar nos dados analisados evidências nas (re)concepções de professores e professoras sobre os sentidos do ensino de LIC.

## 2. POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA QUE ME E NOS FAÇA SENTIDO

Picanço (2011) nos fez a seguinte pergunta: para que queremos ensinar inglês para crianças? Tonelli e Kawachi-Furlan (2021) problematizam as percepções de docentes sobre o ensino de LIC em tempos de pandemia e o papel desse ensino em épocas tão difíceis, quando a triste realidade educacional brasileira foi exposta e pudemos ver, com clareza, que as diferenças, que pensávamos conhecer, se revelaram ainda maiores e mais problemáticas.

No ensino de LIC, o período pandêmico em decorrência da COVID-19 mostrou que além da conhecida desigualdade em sua oferta (ROCHA, 2006), a inacessibilidade às tecnologias, por parte das crianças matriculadas em contextos públicos, que usufruíam de alguma possibilidade de aprender a língua inglesa na escola, fez com que muitos alunos tivessem as atividades totalmente interrompidas (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021) e, nos poucos locais onde foi possível dar continuidade às aulas de LIC, a preocupação, de forma geral, foi garantir o ensino de conteúdo para que a aprendizagem não fosse prejudicada. Conforme constatado por Tonelli e Kawachi-Furlan (2021, p. 93),

O contato com a língua, a que preço for, parece, na perspectiva das respondentes, garantir a aprendizagem. Consideramos possível afirmar que os argumentos apresentados neste texto ainda revelam uma perspectiva estrutural de língua e uma abordagem conteudista, linear e sequencial do seu ensino. Por outro lado, é preciso reconhecer que algumas participantes ponderam que o ensino *online* para crianças não é apropriado, sobretudo em razão dos objetivos do ensino de inglês na infância: socialização e interação por meio de engajamento em propostas significativas e lúdicas.

No que se refere às motivações e intenções de ensino da língua evidenciadas na pesquisa desenvolvida pelas autoras supramencionadas, compreendo que se centram aí os possíveis sentidos para considerar a educação linguística como uma perspectiva que possa fazer valer os objetivos da inserção de línguas adicionais nos anos iniciais de escolarização, o que também vem sendo objeto de investigação (AVILA, 2019; GINI, 2017; MELLO, 2013). A educação linguística, por meio da língua inglesa, vem indicando caminhos para outras formas de compreender a língua e seu 'ensino', a linguagem e, conseqüentemente, a educação de professores e professoras. O que no âmbito de LIC não poderia ser diferente.

Embora não se dedique às línguas adicionais na infância, Ferraz (2018) nos convida a refletir sobre o fato de que não se pode desassociar a educação do ensino de línguas para que, a partir disso, educadores e educadoras possam, por meio da docência, contribuir para a construção da cidadania. Quando trazemos essa ideia para o campo em questão, agir por meio da língua e de seu ensino para promover educação *com* crianças – e não apenas *para* elas –, levando-as a lançar mão das suas próprias linguagens para ler o mundo e ir além do código, a educação linguística passa a assumir papéis antes limitados (CAVALCANTI, 2013).

Tonelli e Cordeiro (2014), ao se posicionarem em favor do 'ensino' de LIC por meio do gênero história infantil (HI), sugerem que se parta do princípio de sensibilização e de abertura às línguas para proporcionar espaços e momentos de reflexão sobre os modos de funcionamento da língua, e que se leve aos alunos ao conhecimento de outras culturas. Mais recentemente, Souza (2019, p. 253) ratifica tal concepção ao afirmar que a motivação

para inserir LIC deve ser justamente o de “sensibilização linguística” com o propósito educativo de “apreciar as diferenças”.

Isso me leva a Jordão (2018, p. 77), para quem a educação linguística compreende “processos de construção de sentidos”. Trazendo essa perspectiva para o campo investigado, os deslocamentos da noção do ensino *de* inglês *para* crianças em direção à educação *com* elas têm se revelado significativos à medida que implicam (re)construir sentidos para tal ‘ensino’ e lançam luzes sobre outros entendimentos acerca de quais seriam os motivos reais para a inserção da língua desde a infância.

A esse respeito, Kawachi-Furlan e Tonelli (2021, p. 613) argumentam que:

[...] educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades.

Acompanhando tal posicionamento, é preciso ponderar que quando se fala em educação linguística *com* crianças (MALTA, 2019), o ensino da língua não está sendo negado ou desconsiderado. Pelo contrário, o espectro de uma educação linguística, como nos mostra Cavalcanti (2013), traz em si rupturas territoriais, as mesmas que identifiquei nas práticas de sala de aula e nas pesquisas que venho empreendendo. Para a referida autora, o termo ‘educação linguística’ abarca a relação interdisciplinar que implica a integração de conceitos, de teorias e do reencontro de, ao menos, dois campos inter/trans/multidisciplinares – das ciências da educação e das ciências linguísticas - que, em um movimento integrador a partir de outras perspectivas, passam a definir os problemas e métodos de investigação.

É essa mobilidade e os possíveis encontros de perspectivas que orientou meu olhar sistematizado para os dados aqui analisados. Como colocado por Passarelli (2019, p. 79):

Por ser a escola a instância pública de uso da linguagem, é nela que devemos propiciar situações favoráveis para o sujeito construir-se como cidadão participativo, o que se sustenta na concepção de linguagem como processo de interação entre sujeitos que se valem da língua em suas variedades diatópicas (regionais), diastráticas (sociais) e diafásicas (estilísticas).

Coaduno com o exposto por Passarelli (2019); em especial, no que se refere às variedades, pois percebo nelas possíveis caminhos para ponderar as organizações da educação linguística desde a infância e também dialogar com quem atua ou deseja atuar *com* as crianças e *para* elas.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, caracterizo a pesquisa, retomo os objetivos da investigação, situo, por meio de breve exposição de trabalhos anteriores que problematizam os desafios vivenciados na formação de professores e professoras para atuar nos anos iniciais e, então, apresento os contextos de geração dos dados, buscando entrelaçá-los (e posicioná-los) ao percurso histórico do ensino de LIC para uma educação linguística em língua inglesa *com* crianças.

Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2017), na qual pretendo interpretar e discutir os dados gerados à luz da literatura especializada da área de educação linguística em língua inglesa e formação de professores para crianças. No exercício de rever minhas próprias convicções e de refletir sobre como venho percebendo esses movimentos de resignificação epistemológica do que seja educar crianças *por meio da língua inglesa*, de fazer pesquisa sobre a temática e atuar na educação de professores e professoras no âmbito em questão, compreendo que me alinho ao discutido por Merlo e Fonseca (2020, p. 42), ao afirmar que:

[...] ao nos entendermos como parciais e incompletos, e ao percebermos que as nossas certezas não se constituem como verdades absolutas, possibilitamos uma abertura ao novo, ao diferente e até então desconhecido [...] e abrimos a possibilidade para a criação de espaços sociais mais heterogêneos, imbuídos de identidades múltiplas e de atravessamentos locais e globais, reconhecendo também as culturas como híbridas e moventes, dada a heterogeneidade das identidades e das trocas culturais que as constituem.

Para atingir o objetivo proposto, foram analisados excertos advindos de duas fontes: 1) de uma disciplina optativa em curso de graduação em letras-inglês e; 2) de um curso de extensão oferecido a professoras que atuam ou desejam atuar no ensino de LIC.



Com vistas a situar os dois contextos mencionados, recupero, nos próximos parágrafos, alguns estudos já realizados, os quais abordam os impasses, os percalços e as incertezas da educação de professores e professoras para atuar na educação linguística *com* crianças pequenas.

Ao longo dos últimos anos, conforme problematizado por algumas pesquisadoras (CIRINO; DENARDI, 2019; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010), com o aumento expressivo da oferta do ensino de inglês na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, passou-se a notar a necessidade de formação docente para atuar, especificamente, nesse contexto (BROSSI; TONELLI, 2021; LIMA, 2019; TANACA, 2017). Apesar das discussões, em âmbito nacional, já terem ultrapassado mais de duas décadas, pesquisas realizadas no exterior indicam que, assim como no Brasil, ainda não foi solucionada a problemática sobre qual seria a formação desejável para quem educa ou deseja educar crianças por meio da língua inglesa (WILLANS, 2020).

Todavia, é importante lembrar que mesmo em países como a Finlândia, por exemplo, onde o dilema assemelha-se ao nosso, o acesso – ou a exposição – à língua inglesa é assegurado à população desde a educação básica (HAHL, 2021). Portanto, diferentemente do Brasil, naquele país, professores e professoras não necessitam realizar testes ou exames para comprovar uma suposta proficiência na língua a ser ensinada ou por meio da qual as crianças serão educadas.

Há, porém, outro ponto a ser considerado: mesmo com ‘proficiência’<sup>5</sup> comprovada, esta parece não bastar quando se trata de LIC, pois é preciso desenvolver uma série de saberes inerentes à essa profissão, conforme discutido por Santos (2009), Tutida (2016) e Brossi e Tonelli (2021).

Diante de todas estas questões, nos propomos a promover espaços de desenvolvimento profissional para amenizar as lacunas deixadas pela ausência de diretrizes para a oferta do ensino da língua (TONELLI; AVILA, 2020) e para a educação de professores e professoras, sem mencionar a perpetuação dos abismos de desigualdades entre as crianças que têm acesso à escola e aquelas que continuam fora dela (MAGIOLO; TONELLI, 2020; ROCHA, 2006).

Nas próximas seções, são descritos os dois contextos de geração de dados.

### 3. 1 Descrevendo o contexto da disciplina optativa

Diante da ausência de diretrizes na formação de profissionais para atuar no ensino de LIC e cientes da demanda mercadológica vivenciada pelos egressos e pelas egressas dos cursos de licenciaturas em letras, espaços têm sido criados para que, desde a graduação, os e as discentes possam vivenciar a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. É o caso do curso de letras-inglês da Universidade Estadual de Londrina que oferta, desde 2008, disciplinas optativas voltadas à educação de professores e professoras daquela língua para atuar junto a crianças.

No âmbito da referida disciplina, os dados analisados foram coletados em uma oferta no ano de 2021 que, em função da pandemia causada pela Covid-19, ocorreu remotamente. A disciplina ensino de língua estrangeira para crianças: do ensino e da formação de professores, tem carga-horária total de 38 horas e, no momento da coleta dos dados para este artigo, estava sendo frequentada por 13 discentes do quarto ano do curso. A dimensão ética está alinhada ao exposto em Todd (2003, p. 1), ao afirmar que esta “oferece um discurso que permite repensar nossas relações com as outras pessoas”. Compreendo que as reflexões aqui apresentadas, partem do princípio ético que busca aprender com e a partir do outro, e não somente aprender sobre o outro. A autora argumenta ainda ser essa “a premissa para construir relações que melhor atendem às necessidades das pessoas envolvidas” (TODD, 2003, p. 8). Desse modo, “a responsabilidade ética diante do contexto pesquisado nos permite não somente reconhecer e legitimar os olhares, as vozes e os conhecimentos locais, mas também aprender com e a partir deles” (MERLO; FONSECA, 2020, p. 44).

Para imprimir princípios éticos em pesquisa (EGIDO, 2019), no primeiro dia de aula, foi disponibilizado o termo de consentimento livre e esclarecido, via documento digital<sup>6</sup>, o qual foi preenchido por cada discente autorizando o uso de materiais decorrentes das aulas para fins de pesquisa.

5 A discussão sobre os possíveis conceitos de ‘proficiência’ linguística não faz parte do escopo do presente artigo. No entanto, é importante lembrar que o conceito de proficiência, favorecido na atualidade na área de línguas adicionais, é relativo e situado (QUEVEDO-CAMARGO, 2019; SCARAMUCCI, 2000).

6 Por meio de *Google Forms*.

Embora sua primeira oferta tenha sido em 2008, o programa atual da disciplina data de 2015, quando foi reformulada e, por questões que fogem ao escopo deste artigo, apesar de reconhecer que vários aspectos postos na ementa, conforme demonstrado por meio do Quadro 1, já não se alinham a discussões mais contemporâneas do que poderia ser priorizado na disciplina, até o presente momento, estes não foram modificados.

Todavia, para atingir o objetivo aqui proposto, tais pontos são importantes para a reflexão almejada e serão recuperados mais adiante para fins de análise e discussão dos dados.

Quadro 1. ementa da disciplina optativa

Ementa
A melhor idade para aprender uma língua estrangeira. A importância do aprendizado precoce. O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por crianças. O papel do professor/educador de língua estrangeira para crianças.

Fonte: Autora (2015, 2021).

No que se refere ao conteúdo a ser abordado, este possui flexibilidade e pode ser adequado mais frequentemente, de acordo com as necessidades dos e das discentes e também da ou do docente ministrante. No Quadro 2 estão dispostos os conteúdos da referida disciplina em dois momentos: por ocasião da sua oferta primeira em 2015 e em 2021.

Quadro 2. conteúdos da disciplina em 2015 e em 2021

Conteúdo em 2015	Conteúdo em 2021
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é a infância?</li> <li>- Os papéis do educador, do professor e do instrutor;</li> <li>- Teorias do desenvolvimento infantil;</li> <li>- Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a criança como aluno;</li> <li>- Avaliação nos primeiros anos do ensino fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é a infância?</li> <li>- Qual a importância da formação linguística (crítica) na e para a infância?</li> <li>- O que é educação linguística (crítica) em línguas adicionais e qual a sua importância na e para a infância?</li> <li>- A formação docente para a educação (crítica) em línguas adicionais na e para a infância;</li> <li>- Educação linguística (crítica) na e para a infância: a criança como aluno;               <ul style="list-style-type: none"> <li>- O papel docente na avaliação para a aprendizagem nos anos iniciais;</li> <li>- O papel e a importância do(a) docente na avaliação para a aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Autora (2015, 2021).

Como pode-se observar, os conteúdos, se comparados, foram ampliados. Da maneira como foram abordados, por ocasião da oferta em 2015, estes eram mais enxutos e centrados em aspectos mais localizados no ensino da língua. Já em 2021, o ‘ensino’ assumiu uma perspectiva mais ampla de ‘educação linguística crítica’ e passou-se a adotar o termo ‘língua adicional’, em detrimento ao ‘estrangeiro’ que, conforme discutido por Rajagopalan (2010), a língua do outro precisa ser destituída de ‘estrangeiridade’ e trazida para dentro do universo da criança.

Dentre as atividades desenvolvidas com as e os discentes que optaram por cursá-la, foi solicitado que, a partir da leitura de Magiolo e Tonelli (2020), se posicionassem em relação à proposição de mudança de paradigmas no ensino de inglês sugerido pelas autoras, principalmente em contextos públicos. A partir das respostas obtidas, busquei identificar marcas linguísticas que pudessem sinalizar, ante o posicionamento assumido pelos e pelas discentes, como pensam sobre o papel das línguas adicionais na infância e da própria criança diante de tal cenário.

### 3.2 Descrevendo o contexto do curso de extensão

O curso *Princípios e práticas para educação linguística na infância: possibilidades a partir da Base Nacional Comum Curricular perspectivas bi/multi/plurilíngues* objetivou proporcionar mais um espaço de desenvolvimento profissional para docentes que se interessam pela educação linguística em línguas adicionais nos anos iniciais de escolarização. O curso foi oferecido via extensão e vinculado a dois projetos cadastrados na Universidade Estadual de Londrina: *Teachers of English in Action (TEIA)*<sup>7</sup>, e o Educação docente para contextos de ensino bilíngue e multilíngue<sup>8</sup>. Ademais, pelo fato de sua oferta ter ocorrido de março a novembro de 2021, quando as restrições por conta da pandemia permaneciam, o curso também ocorreu em modo remoto.

O curso possui uma carga-horária total de 160 horas, contou com 126 participantes de todas as regiões do país e foi organizado em sete módulos, contendo atividades síncronas e assíncronas. Assim como na disciplina optativa, no início do curso, procedeu-se o envio de documento eletrônico no qual continham os termos de consentimento para uso de dados – atividades desenvolvidas, resposta a questionários, gravação das aulas – para uso, exclusivo, em pesquisas e apresentações de trabalhos em eventos científicos.

No primeiro módulo, no qual me concentrei para este artigo, intitulado *Educação linguística na infância: bi/multi/plurilinguismo*, dentre as dinâmicas propostas, também a partir da leitura do artigo de Magiolo e Tonelli (2020), as cursistas foram convidadas a fazer uma lista de, pelo menos, sete aspectos mencionados pelas autoras os quais acreditavam ser importantes na elaboração de atividades para o ‘ensino’ de línguas com crianças.

A partir das 102 respostas obtidas, pôde-se conhecer um pouco sobre as visões de educação linguística voltada ao público infantil e, no que se refere ao presente estudo, as percepções acerca do ensino de línguas e posturas que vêm sendo adotadas por quem está ou gostaria de estar em sala com as crianças.

Importa enfatizar que, do meu ponto de vista, considerar a adequação do conteúdo da disciplina optativa em sua oferta em 2015 e em 2021, bem como as atividades desenvolvidas no módulo 1 do curso de extensão, sinalizam-se perspectivas outras assumidas por mim ao longo de minha atuação no campo investigado. Além disso, importa ter em conta que a proposta do curso em si já aponta para uma perspectiva que descentraliza o ‘ensino’ de uma língua e pauta-se nas possibilidades dispostas na BNCC.

No que se refere, diretamente, aos dados a que me propus analisar, considero haver entre eles uma estreita e importante relação, posto que, enquanto professora formadora, à medida que fui sendo convencida por outras epistemologias e vivenciando outras realidades, passei a incorporar em minhas práticas outros modos de compreender ensino, educação de LIC e por meio de línguas, estas podem ter feito algum sentido para os e as participantes dos cursos aqui abordados.

A seguir, passarei às análises dos dados e às reflexões que me foram possíveis com vistas a identificar prováveis mudanças de paradigmas por parte de quem está, em alguma medida, envolvido ou envolvida nas questões aqui problematizadas.

## 4. AFINAL, O QUE PROFESSORAS E PROFESSORES TÊM A NOS DIZER SOBRE TUDO ISSO?

Nesta seção, apresento excertos retirados de dois contextos. O primeiro, da atividade solicitada na disciplina optativa (ADO), e o segundo, da atividade realizada no módulo 1 do curso de extensão (ACE), ambas com base na leitura de Magiolo e Tonelli (2020).

Para seleção dos dados, busquei marcas linguísticas que revelassem concepções relacionadas ao objeto de discussão aqui proposto, a saber, visões de ensino de línguas junto ao público infantil. Mais especificamente, almejei por evidências que pudessem indicar ou não ressignificação de paradigmas por parte dos e das participantes a esse respeito. Para isso, dois questionamentos principais me guiaram: 1) Qual o papel de uma língua adicional na vida da criança brasileira? e; 2) Qual o papel do e da docente no contexto sob análise? Com tais questionamentos em mente, realizei escrutínio dos dados para, em seguida, analisá-los com base nas temáticas mobilizadas.

Na sequência, para atingir o objetivo pelo qual fui impulsionada a lançar-me nesta investigação, trago alguns excertos seguidos de suas análises.

7 Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina, sob núm. 02372.

8 Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina, sob núm. 02491.



#### 4. 1 A emancipação da criança e o caráter formativo da língua

Nesta seção, recupero algumas respostas presentificadas em excertos a partir das atividades desenvolvidas nos dois contextos de formação descritos, seguidas de algumas reflexões sobre os modos de compreender o papel da língua inglesa na infância em contexto nacional e do e da docente quando falamos em educação linguística, em conformidade com os objetivos traçados.

Os três primeiros excertos analisados foram retirados da ADO. Neles, identifico a importância de considerar o papel da língua inglesa na realidade das crianças, afastando-se da noção de língua como estrutura.

##### Excerto 1

A aulas de língua inglesa devem *participar da formação integral do aluno*, de maneira reflexiva, abordando temas, contextualizando o ensino e *não trazendo a língua como algo estanque* através de lista e palavras desconexas. *As aulas devem ficar abertas para temas que surgirem e abordarem assuntos que levem os alunos a refletirem sobre as atitudes.*

##### Excerto 2

O texto apresenta reflexões muito relevantes. Concordo plenamente quando as autoras dizem que é necessário nos *atentarmos às especificidades do contexto brasileiro*, pois a maior parte dos métodos utilizados são *pré-moldados a partir de um contexto internacional*. [...] . Creio que é esse olhar atento que a *educação pública precisa* no momento.

##### Excerto 3

Um dos aspectos apontados pelas autoras e que me chamou a atenção em relação à mudança de paradigmas no ensino de inglês foi o fato de buscarmos atividades que *quebrem os padrões hegemônicos do ensino de inglês*. Dessa forma, entendo e corroboro com os apontamentos das autoras de que enquanto professores devemos *selecionar e/ou produzir atividades que deem espaço ao cotidiano do aluno* para que, assim, a *aprendizagem seja significativa* para eles.

Interessante notar que por muito tempo falou-se em atividades significativas quando lidamos com crianças. No entanto, o que era defendido como ‘significativo’ nas aulas de LIC centravam-se em jogos, brincadeiras e atividades lúdicas como se bastassem. Ao analisar os excertos aqui apresentados, percebo, com muita satisfação, que, já em contexto de graduação, fica perceptível que, para os e as discentes da disciplina, toda essa ludicidade, em si, não basta, ela precisa cooperar para ‘quebrar padrões hegemônicos’ (excerto 3) e fazer com que a língua ‘participe da formação integral do aluno’ (excerto 1).

Chama ainda a atenção o exposto no excerto 2 quanto ao fato de que, na percepção dos e das discentes, as especificidades brasileiras, em detrimento dos padrões internacionais, não apenas devem ser consideradas, mas, mais do que isso, podem corresponder às necessidades do ensino público.

No âmbito de uma educação linguística em língua inglesa *com* crianças em que essa língua tem sido, ao longo dos anos, vista como objeto de ensino a partir de métodos importados e, inicialmente, pensados para adultos, conforme Colombo e Consolo (2016), passo a ponderar evidências de que estamos trazendo para as discussões da área os sentidos que as crianças atribuem ao que seja ‘aprender’ outro idioma.

Ainda no que se refere à formação integral (excerto 1), é preciso considerar que integralidade envolve mais do que a língua(gem), ou seja, envolve compreender as variedades inerentes aos sujeitos que utilizam ‘a mesma língua’ para dizer ‘as mesmas coisas’ ou não, conforme evidenciado em Rocha (2006).

No excerto 4, ficam evidenciadas concepções que remetem a outras finalidades do ensino da língua para além de códigos e estruturas. Objetivos emancipatórios e transformadores são valorizados bem como a consciência sobre a necessidade de ‘repensar’ o que tem sido levado para as salas de aulas. Tal postura parece colocar em cena a valorização docente que, em decorrência da não oficialização do ensino de inglês nos anos iniciais e da falta de diretrizes para a formação inicial – como problematizam Santos (2009) e Brossi e Tonelli (2021) – fortalecem as desigualdades de oportunidades de acesso à língua inglesa bem como às outras.

##### Excerto 4

As mudanças propostas são consoantes com a proposta de uma *educação libertadora* pautada na ação social do aluno e **na(s) língua(s) estrangeira(s) como emancipadora(s) e transformadora(s)**. Valorizo a iniciativa das pesquisadoras e suas reflexões de que *repensemos o quê temos ensinado para as crianças da escola pública*, que perpassa por desvalorizações de caráter social e econômico, e que ainda não possui o ensino de inglês regulamentado nos anos iniciais. A não regulamentação (consequentemente, a não oferta) do ensino de línguas na infância exerce implicações para uma vida toda: não somente pelo

lado mercadológico, tendo em vista o *status* de prestígio da língua inglesa, mas principalmente *pela perda da oportunidade de conhecer, aprender, interagir, contestar, de “estar” e de “ser” em relação às outras línguas, culturas e identidades*.

A partir do excerto 4, reconheço posturas educacionais que concebem a língua como instrumento de emancipação e transformação social, assim como proposto por Magiolo (2021).

Ao ter em conta a retirada de oportunidade de acesso à língua inglesa ocasionada pela ausência de orientações oficiais para sua oferta, nota-se, no excerto analisado, que a criança perde a chance de agir e transformar a si e o ambiente onde está inserida por meio da linguagem (“perda da oportunidade de conhecer, aprender, interagir, contestar, de ‘estar’ e de ‘ser’ em relação às outras línguas, culturas e identidades” – excerto 4).

Nos excertos 5 e 6, a seguir, fica evidente, na minha perspectiva, que o espaço da disciplina optativa, cujo enfoque, no momento da recolha dos dados, já era discutir educação linguística crítica, sua importância para a infância e a formação docente para atuar junto a crianças (Quadro 2) suscitou reflexões incomuns se comparadas às primeiras pesquisas desenvolvidas e publicadas na área. Importa esclarecer que não assumo ter sido a disciplina em si que modificou o pensamento dos licenciandos e das licenciandas, mas considero que, naquele espaço, ocorreram movimentos que podem ter deslocado saberes (TUTIDA, 2016) e possibilitado outros modos de perceber e promover a educação de professores e professoras.

#### Excerto 5

Acho pertinente, pois em 2010 tive a experiência de ser professora de língua inglesa do estado e cheguei a ouvir de alguns alunos do fundamental II que odiavam as aulas de inglês e que não deveriam ter essas aulas. Isso dói muito para um professor de inglês que ama essa disciplina. Porém quando observei como essas aulas eram ministradas me deu pavor, já que essas **se limitavam ao estudo de verbos, de vocabulário descontextualizados e cópia de materiais para estudarem para as provas**. Ao fim foi um trabalho difícil, eles **já haviam criado essa ideia** e eu precisava *desconstruir esse pensamento mostrando algo novo*. [...]. *Podemos fazer diferente*, podemos *explorar o plurilinguismo* e ajudar os nossos estudantes a buscar conhecimento.

#### Excerto 6

Acredito que esta mudança no ensino de inglês com vistas ao plurilinguismo, *de caráter emancipatório*, que promova *a abertura e sensibilização às línguas*, abrindo espaços para que *o aluno reflita sobre suas práticas discursivas* é o ideal a ser alcançado por todos os educadores que trabalham com o ensino de LE, porém *acho que esse é um processo gradativo, que exige dos professores muitas reflexões*, busca por conhecimentos e tentativas, que resultarão em acertos e erros. Somente a prática voltada para implantar essas mudanças de paradigmas garantirão, no final, um resultado positivo.

Percepções como “podemos fazer diferente” (excerto 5) e “é um processo gradativo, que exige dos professores muitas reflexões” (excerto 6) sinalizam para o fato de que, além de haver espaço para a formação nos cursos de letras, conforme postulado por Tonelli e Cristovão (2010) e por Cirino e Denardi (2019). Soma-se a isto o fato de que muitos discentes, já na graduação, encontram oportunidades de atuação docente no âmbito de LIC (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017) nos coloca diante da urgência de ouvir o que eles e elas têm a nos dizer sobre o assunto e (re)organizar espaços para construir, coletivamente, discussões teórico-práticas.

O excerto 7, a seguir, fortalece tal perspectiva.

#### Excerto 7

A proposta olha para o ensino sobre uma perspectiva futurística, mas que não se encontra mais tão distante da sociedade. Contudo, **é preciso considerar que a formação do docente** e todo o quadro relatado no próprio artigo a respeito do assunto pode dificultar a implementação do novo paradigma. *Estariam os alunos, o sistema de ensino e a própria comunidade escolar prontos para receberem essa nova proposta? Até que ponto nós, professores, estaríamos sendo amparados nessa caminhada e até que ponto estaríamos levando tudo adiante sozinhos?*

Diante das indagações “Até que ponto nós, professores, estaríamos sendo amparados nessa caminhada e até que ponto estaríamos levando tudo adiante sozinhos?”, reconheço a importância das discussões sobre a formação docente para atuar em LIC e das iniciativas que favorecem trocas, as quais, por sua vez, reverberam no (re)pensar de pesquisas e de seus impactos nas escolas e nas salas de aula.

Nos excertos 8 e 9, o ensino da língua parece assumir, na visão dos e das discentes, outros motivos para estar presente nas aulas com crianças.

#### Excerto 8

(...) Vejo a mudança de paradigma apontada pelas autoras em relação ao ensino de inglês com bons olhos. Concordo que devemos *ir além do ensino de língua pela língua*. O ensino de línguas vai além do mercadológico, possibilita os alunos a *terem contato com o diverso com a língua e a cultura do outro e fazer uso delas para se construir como sujeito*. Vejo as reflexões feitas pelas autoras como equânimes tanto para o ensino público como para o ensino privado. Vejo uma *preocupação com o sujeito e o que podemos proporcionar a eles por meio do ensino de língua estrangeira*.

#### Excerto 9

O texto traz mais um ponto no *desnívelamento do ensino em nosso país, por mais que a BNCC tente sanar tal ponto, ela mesma acaba fazendo o contrário quando não faz menção ao ensino de LE nos anos iniciais*, tirando assim o oportunizar tal disciplina nas redes públicas. [...] E *suprimir o ensino da LE da escola pública nos anos iniciais é dar margem para mais uma desigualdade* que estas crianças terão que dar conta mais para frente, quando poderiam ir se iniciadas de forma mais prazerosa.

Tais premissas parecem também fazer sentido para professoras participantes do curso de extensão para quem, conforme indicam os excertos de 10 a 13 advindos da ACE, as mudanças problematizadas no texto que subsidiaram as reflexões sugerem a (re)construção de entendimentos *em e para* suas práticas.

#### Excerto 10

Acredito que é importante levar em consideração a busca por *emancipação da criança*; promover a sensibilização linguística; o plurilinguismo; a multimodalidade; a interculturalidade; promoção do desenvolvimento cognitivo; e abertura para a diversidade dos alunos e seus contextos.

#### Excerto 11

O ensino deve assumir *caráter formativo* dentro de uma perspectiva de *educação linguística consciente e crítica*, (...) para que eles consigam *interpretar os diversos sentidos*. [...] é necessário *ir além aprendizagem meramente formal*, isto é, a *língua pela língua* com uma ferramenta de comunicação, com lista de palavras e frases soltas. Precisamos levar os alunos *a romper* as barreiras culturais, linguísticas, psicológicas e ampliar seu mundo cultural, promovendo a criticidade e criatividade, enfim o *desenvolvimento integral* da criança.

#### Excerto 12

(...) ver **o ensino de línguas para além de um diferencial mercadológico**. usá-lo como ferramenta para a **construção dos letramentos** e de desenvolvimento integral do aluno. 2- **enxergar o aluno como um ser social** e empoderá-lo com a capacidade de conseguir interagir e interferir ativamente na sociedade. 3- **planejar aulas pensando na formação dos alunos** e não em como a língua será mercadologicamente útil para ele. **Esse é um ponto bem complicado no meu contexto, uma vez que trabalho em uma escola muito cara**, na qual a maioria dos pais dos alunos não são conscientizados a respeito desse tema [...] levar textos que promovam a criticidade dos alunos, evadindo de livros que visam somente transmitir algum valor moral. [...] 6- buscar **sensibilizar** o aluno para novas línguas, culturas, **modo de agir e ser** em um mundo plural, para que ele se torne consciente e perceptível em relação às diferenças. 7- **promover criticamente, por meio de ensino de LA, o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do aluno**.

#### Excerto 13

**Ter a criança no centro do processo de ensino** [...]. **Problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo**, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica [...]. Pensar **o processo de ensino-aprendizagem para além da letra**, ou seja, abarcando a construção de sentidos por meio de outros signos que não somente as palavras [...]. Abordar a diversidade linguística e cultural, **sensibilizando os alunos** para as diversas línguas que coexistem no mundo e **promover o plurilinguismo** [...].

A partir dos excertos analisados, fica evidente que a leitura do artigo suscitou reflexões sobre outros motivos para o ‘ensino de LIC’ que não o mercadológico, por exemplo. Embora o excerto 12 sinalize que romper com práticas tradicionais de ensino não seja algo simples de ser realizado (“Esse é um ponto bem complicado no meu contexto, uma vez que trabalho em uma escola muito cara”), revela um pensamento ainda bem presente em nossa sociedade e indica que há, por parte das participantes do curso, a consciência de outros motivos para a inserção da língua nos anos iniciais como o “caráter formativo” e a “educação linguística consciente e crítica” (excerto 11).

Pode-se destacar, ainda, que ideias antes marcadas em nossas práticas, como, por exemplo, o aprender na infância para beneficiar-se na vida adulta (SINGLETON; PFENNINGER, 2019), vem perdendo força e passando a dar espaço para uma educação que, por meio da língua e partindo de pensamentos e posturas críticas (MALTA, 2019), promova a “emancipação da criança” (excerto 10).

De igual modo, “ter a criança no centro do processo de ensino” (excerto 13) sugere, a meu ver, que ensinar apenas a língua já não é mais suficiente, sendo preciso torná-la parte de quem somos, de como agimos e daquilo que realizamos, como afirmam Tonelli e Kawachi-Furlan (2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de – ou antes de – ensinar outra língua às crianças importa sensibilizá-las ao fato de que existem modos diversos de comunicação, e que *com* elas – as crianças – podemos (re)pensar as verdadeiras razões para a inserção de línguas adicionais na infância. Por conseguinte, fica impossível fechar os olhos para a importância da criação de redes colaborativas que atuem em espaços de educação docente com vistas a descompartmentalizar visões e permitir compreender outras possibilidades de educar linguisticamente.

Iniciei este artigo trazendo algumas ponderações sobre os percursos e as posturas adotadas em pesquisas que venho acompanhando e, a partir delas, percebendo o avanço e a ampliação das discussões sobre o ensino de LIC no Brasil. No decorrer do artigo, reconheci que minha trajetória profissional enquanto professora formadora e pesquisadora da área me permitiu ponderar e acolher pressupostos teóricos sob um olhar mais atencioso para as mudanças de concepções, antes um tanto quanto afastadas de minhas reflexões iniciais.

Ao olhar para os contextos nos quais atuo, identifiquei sinais de influências mútuas posto haver conexões entre as pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Felice CNPq<sup>9</sup>, pesquisas que tenho conhecido em bancas e em eventos na área nos quais diversos trabalhos concernentes à temática aqui discutida têm sido apresentados. Reconheço, ainda, que atuar como orientadora de estágio supervisionado na graduação do curso de letras, de pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado, tem me permitido contato próximo com outros modos de pensar, com desafios semelhantes (ou não). Percebo, dessa forma, que essa imersão em diálogos com pesquisadores, pesquisadoras e docentes que já atuam ou desejam atuar na área vem constituindo as identidades que (re)constróem quem eu sou.

Identifico que conexões entre as relações humanas afetivas vivenciadas nos diversos espaços de atuação têm me proporcionado aprender com quem ensino e aprender a ensinar.

Para refletir sobre até que ponto, no Brasil, o ensino de inglês tem sido *para* ou *com* crianças, e se este vem assumindo outras posturas e encontrando espaços na constituição de profissionais da área, ao analisar os dados, pude conhecer o que pensam docentes da área e como fazeres pedagógicas têm impactado pesquisas e reorientado a construção de espaços coletivos que desestabilizam os contextos, os sujeitos neles inseridos e, em última instância, trazem as realidades e as necessidades das crianças para que elas nos ensinem o quê, como, e quando fazer educação linguística em línguas adicionais *com* elas, *para* elas e para nós.

## AGRADECIMENTOS

Este artigo foi produzido em cumprimento às exigências da banca de avaliação para mudança de nível de carreira para Professora Associada na Universidade onde atuo. Assim, agradeço às Professoras Dras. Vera Lúcia

---

9 Grupo cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Lopes Cristovão (UEL), Viviane Aparecida Bagio Furtoso (UEL) e Leandra Inês Seganfredo Santos (UNEMAT), pelas valiosas discussões na banca e pelos apontamentos no artigo.

#### DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Declaro não haver conflitos de interesse.

#### DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA

Os dados analisados não estão disponíveis ao público, uma vez que este material contém informações que podem vir a comprometer a privacidade e a segurança dos participantes na investigação.

#### REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; GONÇALVES, Margarida. (2001). Qual é a Melhor Idade para Aprender Línguas? Mitos e Fatos. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. n. 5, p. 11-26.
- AVILA, Paula Aparecida. (2019). *Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior: um estudo de caso em um município do Paraná*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.
- BERTONHA, Giovanna. (2020). Educação linguística na Base Nacional Comum Curricular: uma leitura crítica sobre o ensino de Língua inglesa nos anos finais do ensino Fundamental à luz da perspectiva de repertórios translíngues. *Revista X*. v. 15, n. 1, p. 227-246. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70594> Acesso em: 11 set. 2021.
- BRASIL. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC.
- BRASIL. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.
- BROSSI, Giuliana Castro; TONELLI, Juliana Reichert. (2021). A construção do agir docente por professoras de língua inglesa para crianças: um olhar para o ensino como trabalho. *ALFA: Revista de Linguística*. v. 65, p. 1-31. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/13180> Acesso em: 17 set. 2021.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. (2013). Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.), *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 211-226.
- CIRINO, Dayani Rita de Souza; DENARDI, Didie Ana Ceni. (2019). Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? *Semina: Ciências Sociais e Humana*. v. 40, n. 2, p. 209-224. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/35703/26726> Acesso em: 18 ago. 2021.
- COLOMBO, Camila Stéfanie; CONSOLO, Douglas. (2016). *O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- EGIDO, Alex Alves. (2019). *O eu e o Outro: uma breve história da ética em pesquisa em linguística aplicada*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.
- FERRAZ, Daniel Mello de. (2018). Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (org.), *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, p. 33-61.
- GARCIA, Bianca Rigamonti Valério. (2011). *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.



- GINI, Karen Mariette Piovezan. (2017). *Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.
- HAHL, Kaisa. (2021). *Class teachers, subject teachers and double qualified: Conceptions of teachers' skills in early foreign language teaching in Finland*. [S. l.]: AILA. [comunicação oral].
- JORDÃO, Clarissa Menezes. (2018). Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respira no mar. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.), *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, p. 71-82.
- KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; MALTA, Liliane Salera. (2020). Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. *Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária*. v. 12, n. 2, p. 153-170. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4630666> Acesso em: 7 fev. 2023.
- KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; ROSA, Marina Márcia. (2020). Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*. v. 1, n. 1, p. 21- 34. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940> Acesso em: 18 set. 2021.
- KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. (2021). “Na teoria a prática é outra?” Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto. *Olhares & Trilhas*. v. 23, n. 2, p. 609-630. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/60145/32080> Acesso em: 17 set. 2021.
- LEFFA, Vilson Jose. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino (org.), *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 211-236.
- LIMA, Ana Paula. (2019). *Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I: possibilidades para a formação e trabalho docente*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro.
- LIMA, Denise Martins Abreu e. (1996). *O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Estadual Paulista, UNESP, São Paulo.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. (2017). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U.
- MAGIOLO, Gabrielli Martins. (2021). *Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.
- MAGIOLO, Gabrielli Martins; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. (2020). What is this English that we teach at school? Reflections for the preparation of a teaching proposal for linguistic education in childhood. *Revista SIGNUM Estudos da Linguagem*. v. 23, n. 3, p. 97-114. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831/29814> Acesso em: 20 set. 2021.
- MALTA, Liliane Salera. (2019). *Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo, Ufes, Vitória.
- MELLO, Mariana Gomes Bento. (2013). *Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.

- MERLO, Marianna Cardoso Reis; FONSECA, Camila Oliveira. (2020). Ética de pesquisa e relações de poder: reflexões decoloniais e provocações metodológicas em linguística aplicada. *Raído*. v. 14, n. 36, p. 37-55. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/11714/6732> Acesso em: 20 set. 2021.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. (2019). Educação Linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta (org.), *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes Editores, p. 75-86.
- PICANÇO, Deise Cristina Lima. (2011). Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças? In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas Paula (org.), *Ensino de língua estrangeira para criança: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: APPRIS, p. 183-197.
- PINTER, Annamaria. (2019). Research issues with children. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona (ed.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. New York: Routledge, p. 523-536.
- PINTER, Annamaria; ZANDIAN, Samaneh. (2013). “I don”t ever want to leave this room”: benefits of researching “with” children. *ELT Journal*. v. 68, n. 1, p. 64-74. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/68/1/64/493296> Acesso em: 08 set. 2021.
- QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. (2019). Breve história da evolução do construto proficiência em línguas. *Em Aberto*. v. 32, p. 27-44. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4286> Acesso em: 20 set. 2021.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. (2010). A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da. *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes Editora, p. 9-12.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. (2006). *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. (2009). Língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista, UNESP, São José do Rio Preto.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. (2000). Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. n. 36, p. 11-22. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310> Acesso em: 27 nov. 2021.
- SINGLETON, David; PFENNINGER, Simone E. (2019). The age debate: a critical overview. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona (ed.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. New York: Routledge, p. 30-43.
- SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. (2019). Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto, *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 245-258.
- TANACA, Jozélia Jane Corrente. (2017). Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.
- TODD, Sharon. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção. (2005). *Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.

- TONELLI, Juliana Reichert Assunção; ÁVILA, Paula Aparecida. (2020). A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*. v. 15, p. 243-266. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340/41884> Acesso em: 20 set. 2021.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Glais Sales. (2014). Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Moara*. n. 42, p. 45-63. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055> Acesso em: 25 jan. 2023.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (2010). O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópico*. v. 8, n. 1, p. 65-76. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159> Acesso em: 23 ago. 2021.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique; BELO-CORDEIRO, Areta. (2017). Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. *REVELLI – Revista de Educação, Língua e Literatura*. v. 9, p. 124-141. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666> Acesso em: 20 set. 2021.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. (2021). Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). *SIGNO*. v. 46, p. 83-96. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/issue/view/667> Acesso em: 15 set. 2021.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia de Souza. (2017). O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de (org.), *Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*. Curitiba: Appris, p. 17-39.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SELBACH, Helena Vitalina; SECCATO, Mariana Guedes. (2022). A panorama of the teaching of additional languages to children in Brazil. *Revista Letra Magna*. v. 18, p. 34-46. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2051> Acesso em: 25 jan. 2023.
- TUTIDA, Alessandra Ferraz. (2016). *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina.
- VIGOTSKI, Liev Semionovich. (2003). *Psicologia Pedagógica*: edição comentada. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED.
- VILLANUEVA, Mariza de Almeida. (1987). *A potential English syllabus design for elementary schools in Brazil*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba.
- WILLANS, Fiona. (2019). Teaching English to young learners across the Pacific. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona (ed.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. New York: Routledge, p. 523-536.

Recebido: 30/7/2022

Aceito: 23/2/2023

Publicado: 10/3/2023